



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
ARTE, CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS LATINO-
AMERICANOS (PPGIELA)**

**PRÁTICAS E SABERES INDÍGENAS NA TRÍPLICE FRONTEIRA AMAZÔNICA: A
EXPRESSÃO SOCIOCULTURAL NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA ANTIRI
AWANARI TSAMIA**

Alcineis Aicate Peres

Foz do Iguaçu
2024



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
ARTE, CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS LATINO-
AMERICANOS (PPGIELA)**

**PRÁTICAS E SABERES INDÍGENAS NA TRÍPLICE FRONTEIRA AMAZÔNICA: A
EXPRESSÃO SOCIOCULTURAL NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA ANTIRI
AWANARI TSAMIA**

ALCINEIS AICATE PERES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americano, do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Latino-americanos.

Orientador: Prof. Dr. Marcos de Jesus Oliveira

Foz do Iguaçu

2024

ALCINEIS AICATE PERES

**PRÁTICAS E SABERES INDÍGENAS NA TRÍPLICE FRONTEIRA AMAZÔNICA: A
EXPRESSÃO SOCIOCULTURAL NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA ANTIRI
AWANARI TSAMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americano, do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Latino-americanos.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Marcos de Jesus Oliveira
UNILA

Prof. Dra. Ângela Maria de Souza
UNILA

Prof. Dr. Mário Ramão Villalva Filho
UNILA

Foz do Iguaçu, _____ de _____ de _____.

Catálogo elaborado pelo Setor de Tratamento da Informação
Catálogo de Publicação na Fonte. UNILA - BIBLIOTECA LATINO-AMERICANA - CENTRAL

P437

Peres, Alcineis Aicate.

Práticas e saberes indígenas na tríplice fronteira amazônica: a expressão sociocultural na Escola Municipal Indígena Antiri Awanari Tsamia / Alcineis Aicate Peres. - Foz do Iguaçu, 2025.
120 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História. Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos. Foz do Iguaçu-PR, 2024.

Orientador: Marcos de Jesus Oliveira.

1. Educação Indígena. 2. Abordagem interdisciplinar do conhecimento 3. Kokama (Povo indígena). 4. Expressões Socioculturais. 5. Saberes indígenas. I. Oliveira, Marcos de Jesus. II. Título.

CDU 37.013.43(=87)

Dedico este trabalho aos meus avós paternos, “Im Memomórian” meus avós maternos, pela existência de meus pais, pois sem eles este trabalho e muitos dos meus sonhos não se realizariam. Aos meus pais a quem agradeço as bases que deram para me tornar a pessoa que sou hoje. Ao meu sogro, minha sogra que não mediram esforços para dar apoio aos meus pequeninos na minha ausência. Aos meus irmãos, sobrinhos e sobrinhas, cunhados e cunhadas. A minha esposa Joicilene e meus filhos Sophia Mariah e João David. Dedico a todos que participaram deste estudo e a quem esta pesquisa possa ajudar de alguma forma.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que de forma singular me conduziu até aqui. Agradeço especialmente e com profunda gratidão ao meu orientador Prof. Dr. Marcos de Jesus Oliviera, por ter aceitado acompanhar-me nesta pesquisa, por suas orientações, paciência e apoio incondicional ao longo de todo processo.

Aos professores da banca Profa. Dra. Ângela Maria Souza e Prof. Dr. Mário Villalva, pelas orientações. Aos professores do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos, a quem me forneceram todas as bases necessárias para realização deste trabalho, agradeço com profunda admiração o profissionalismo de cada um.

Um agradecimento especial a instituição de ensino e a gestão da Escola Municipal Indígena Antiri Awanari Tsamia, aos professores e as crianças que participaram deste estudo.

Aos colegas de curso, em especial, Ynara, Nayara, Clarice, e Michele do curso de Políticas Públicas, pela parceria, pelo apoio em momentos difíceis.

Agradeço em especial aos meus familiares, minha esposa Joicilene, meus filhos Sophia Mariah e João David, aos meus pais, meu sogro, minha sogra, meus irmãos e irmãs, cunhados e cunhada, sobrinhos e sobrinhas.

Agradeço a profa. Dra. Geise de Goes Canalez. Agradeço também a SALSA, pelo apoio inicial à esta pesquisa. Agradeço ao Prof. Tennyson Murayare de Nalta-Peru.

Por fim agradeço a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, a reitoria, em nome da Profa. Dra. Diana Araújo e o Prof. Dr. Rodne Oliveira, minhas mais sinceras e profunda gratidão.

*Os nossos pais amam-nos porque somos
seus filhos, é um fato inalterável. Nos momentos
de sucesso, isso pode parecer irrelevante,
mas nas ocasiões de fracasso,
oferecem um consolo e uma segurança
que não se encontram em qualquer outro lugar.*
Bertrand Russell

Resumo

As lutas pela garantia de uma Educação Escolar Indígena de qualidade, que valorize os aspectos socioculturais e da realidade de cada comunidades e aldeias, estabelecidos nas constituições tem sido imensa. Objetivando investigar as expressões socioculturais no processo educacional na Escola Municipal Indígena Antiri Awanari Tsamia através de suas práticas e saberes, a pesquisa foi realizada com três professores indígenas e oito estudantes dos anos iniciais, 1º ao 4º Ano etapa I, do Ensino Fundamental. Para obtenção dos dados, optou-se pela observação participante, entrevista semiestruturada aos docentes e oficina de desenhos para as crianças. Compreender como o espaço escolar pode ser um fomentador dos saberes e das práticas de expressões socioculturais Kokama para garantir um ensino/aprendizagem de qualidade, sem perder as origens e as tradições que são importantes para o povo torna-se necessário. Além disso, destaca-se que o reconhecimento dessa comunidade pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) é recente, pois foi apenas em 2013, e a implementação da educação escolar indígena somente em 2022. Sendo assim, são poucos os registros formais sobre essa comunidade e, portanto, há necessidade de um espaço propício para resgatar, preservar e divulgar a cultura Kokama. A pesquisa demonstrou que as expressões socioculturais, como o desenho é aceito pelas crianças e contribuem no processo de aprendizado de forma interdisciplinar. Os desenhos criados por elas expõem sua realidade, seus anseios, sua identidade, como as brincadeiras do dia a dia, a socialização e transmissão de conhecimentos repassados pelos grupos através da socialização além de contribuir com o professor no desenvolvimento dos conteúdos e metodologias necessárias ao alcance dos objetivos educacionais em sala de aula, inserindo diferentes componentes curriculares através da interdisciplinaridade explorando os saberes ancestrais. A valorização das expressões socioculturais ocorre na escola por meio da dedicação de alguns professores que utilizam as manifestações dentro do ambiente escolar. Para eles as expressões socioculturais têm uma importância significativa, utilizadas como suporte pedagógico de forma interdisciplinar, contribuindo significativamente na explanação dos conteúdos. Facilita a compreensão dos assuntos explorados pelos discentes, não apenas por meio dos desenhos, mas também através da música e da dança que são utilizadas pelos professores, principalmente de Língua Kokama. A escola enquanto espaço educativo, que trilha os caminhos dos estudantes, através de diversas perspectivas, precisa valorizar e explorar de maneira singular os aspectos socioculturais atribuídos com os conhecimentos e saberes adquiridos por elas, como garantia de uma educação de qualidade e diferenciada, pautadas em suas origens e tradições, desenvolvendo a aprendizagem e a revitalização sociocultural deste povo.

Palavras-chave: Educação Indígena; Abordagem interdisciplinar do conhecimento; Kokama (Povo indígena); Expressões Socioculturais; Saberes indígenas.

Remumen

Las luchas para garantizar una Educación Escolar Indígena de calidad, que valore los aspectos socioculturales y la realidad de cada comunidad y aldea, establecida en las constituciones, han sido inmensas. Con el objetivo de investigar las expresiones socioculturales en el proceso educativo en la Escuela Indígena Municipal Antiri Awanari Tsamia a través de sus prácticas y saberes, la investigación se realizó con tres docentes indígenas y ocho estudiantes de los años iniciales, 1° a 4° Año etapa I, de la Escuela Primaria. Para la obtención de los datos se optó por la observación participante, entrevistas semiestructuradas a docentes y un taller de dibujo para niños. Se hace necesario comprender cómo el espacio escolar puede ser un promotor de conocimientos y prácticas de las expresiones socioculturales Kokama para garantizar una enseñanza/aprendizaje de calidad, sin perder los orígenes y tradiciones que son importantes para el pueblo. Además, cabe destacar que el reconocimiento de esta comunidad por parte de la Fundación Nacional de los Pueblos Indígenas (FUNAI) es reciente, ya que fue recién en 2013, y la implementación de la educación escolar indígena recién en 2022. Por lo tanto, existen pocos registros formales sobre esta comunidad y, por tanto, existe la necesidad de un espacio adecuado para rescatar, preservar y difundir la cultura Kokama. La investigación demostró que las expresiones socioculturales, como el dibujo, son aceptadas por los niños y contribuyen al proceso de aprendizaje de manera interdisciplinaria. Los dibujos creados por ellos exponen su realidad, sus anhelos, su identidad, como el juego cotidiano, la socialización y la transmisión de conocimientos transmitidos por grupos a través de la socialización, además de contribuir al docente en el desarrollo de los contenidos y metodologías necesarias para lograr el objetivo educativo. objetivos en el aula, insertando diferentes componentes curriculares a través de la interdisciplinaria explorando saberes ancestrales. La apreciación de las expresiones socioculturales se da en la escuela a través de la dedicación de algunos docentes que utilizan expresiones dentro del ámbito escolar. Para ellos tienen significativa importancia las expresiones socioculturales, utilizadas como apoyo pedagógico de manera interdisciplinaria, contribuyendo significativamente a la explicación de contenidos. Facilita la comprensión de los temas explorados por los estudiantes, no sólo a través de los dibujos, sino también a través de la música y la danza que utilizan los profesores, principalmente en el idioma Kokama. La escuela como espacio educativo, que sigue los caminos de los estudiantes, a través de diferentes perspectivas, necesita valorar y explorar de manera singular los aspectos socioculturales atribuidos a los conocimientos y conocimientos adquiridos por ellos, como garantía de una educación de calidad y diferenciada. con base en sus orígenes y tradiciones, desarrollando el aprendizaje y la revitalización sociocultural de estos pueblos.

Palabras clave: Educación Indígena; Enfoque interdisciplinario del conocimiento; Kokama (pueblo indígena); Expresiones Socioculturales; Conocimientos indígenas.

Abstract

The struggles to guarantee quality Indigenous School Education, which values the sociocultural aspects and the reality of each community and village, established in the constitutions, have been immense. Aiming to investigate sociocultural expressions in the educational process at the Municipal Indigenous School Antiri Awanari Tsamia through their practices and knowledge, the research was carried out with three indigenous teachers and eight students from the initial years, 1st to 4th Year stage I, of Elementary School. To obtain the data, we opted for participant observation, semi-structured interviews with teachers and a drawing workshop for children. Understanding how the school space can be a promoter of knowledge and practices of Kokama sociocultural expressions to guarantee quality teaching/learning, without losing the origins and traditions that are important to the people, becomes necessary. Furthermore, it is noteworthy that the recognition of this community by the National Foundation of Indigenous Peoples (FUNAI) is recent, as it was only in 2013, and the implementation of indigenous school education will only be implemented in 2022. Therefore, there are few formal records about this community and, therefore, there is a need for a suitable space to rescue, preserve and disseminate Kokama culture. The research demonstrated that sociocultural expressions, such as drawing, are accepted by children and contribute to the learning process in an interdisciplinary way. The drawings created by them expose their reality, their desires, their identity, such as everyday games, socialization and transmission of knowledge passed on by groups through socialization, in addition to contributing to the teacher in developing the content and methodologies necessary to achieve of educational objectives in the classroom, inserting different curricular components through interdisciplinarity exploring ancestral knowledge. The appreciation of sociocultural expressions occurs at school through the dedication of some teachers who use expressions within the school environment. For them, sociocultural expressions have significant importance, used as pedagogical support in an interdisciplinary way, contributing significantly to the explanation of content. It facilitates the understanding of the subjects explored by students, not only through drawings, but also through the music and dance that are used by teachers, mainly in the Kokama language. The school as an educational space, which follows the paths of students, through different perspectives, needs to value and explore in a unique way the sociocultural aspects attributed to the knowledge and knowledge acquired by them, as a guarantee of a quality and differentiated education, based on their origins and traditions, developing the learning and socio-cultural revitalization of these people.

Key words: Indigenous Education; Interdisciplinary approach to knowledge; Kokama (indigenous pueblo); Sociocultural Expressions; Indigenous knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Triangulação.....	28
Figura 2 – Tríplice Fronteira.....	53
Figura 3 – Igreja da Santa Cruz.....	60
Figura 4 – Localização da Comunidade.....	61
Figura 5 – Mapa da comunidade.....	63
Figura 6 - Grafismo da criança - garatujas desordenadas.....	74
Figura 7 - Desenho na parede de casa.....	74
Figura 8 - As expressões do dia a dia através do desenho Brincadeiras preferidas.....	78
Figura 9 - Brincadeira do jerri (brincadeira realizada em grupo)	79
Figura 10 - Desenho dos momentos que mais gostam na escola	82
Figura 11 - Fala dos momentos que mais gostam na escola.....	83
Figura 12 - Momentos que causam tristezas.....	93
Figura 13 - Momentos que promovem a alegria.....	103

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Oficina de desenho.....	22
Fotografia 2 – Centro Comunitário onde funciona o ensino médio na.....	45
Fotografia 3 – Pescando no rio.....	54
Fotografia 4 - Moradores mais antigo (vivo) da comunidade.....	59
Fotografia 5 - Escola Municipal Indígena Antiri Awanari Tsamia.....	65
Fotografia 6 - Avô realizando atividade de tecer malhadeira.....	72
Fotografia 7 - Grafismo da criança (garatujas ordenada).....	76
Fotografia 8 - O desenho e o grafismo como suporte pedagógico.....	87
Fotografia 9 - Caravana indo para o festejo.....	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Professores sujeitos da pesquisa.....	19
Quadro 2 – Crianças foco da pesquisa.....	20
Quadro 3 - Processo de demarcação/Histórico jurídico.....	61
Quadro 4 - O que costumam desenhar em sala de aula.....	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Crescimento de escolas indígenas no Brasil.....	39
Gráfico 2 – Escolas funcionando em prédios escolares próprios.....	40
Gráfico 3 – Estruturas físicas de suporte ao aprendizado das ciências, informática e linguagens nas escolas indígenas.....	41

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ILAACH.....	Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História
UNILA.....	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
FUNAI.....	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
PETI.....	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
FAPEAM.....	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
SEMED.....	Secretaria Municipal de Educação
SEDUC.....	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amazonas
CEEL.....	Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena
CEE.....	Conselho Estadual de Educação
OGPTB.....	Organização Geral dos Professores Ticunas Bilingues
LDB.....	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CNE.....	Conselho Nacional de Educação
CEB.....	Câmara de Educação Básica
MEC.....	Ministério da Educação e da Cultura
INEP.....	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
SECAD.....	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
PCN.....	Parâmetros Curriculares Nacionais
SALSA.....	The Society for the Anthropology of Lowland South America
BC.....	Benjamin Constant
ISA.....	Intituto Socioambiental
RCNEL.....	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
Cap. I O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL.....	31
1.1 COMO IMPLEMENTAR UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.....	46
1.2 OS KOKAMA NA AMAZÔNIA PERUANA NA REGIÃO DE LORETO NAUTA	49
1.3 OS KOKAMA NA AMAZÔNIA BRASILEIRA.....	52
1.4 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA COMUNIDADE.....	56
1.4.1 A ESCOLA MUNICIPAL DA COMUNIDADE GUANABARA II.....	65
Cap. II AS EXPRESSÕES SOCIOCULTURAIS NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA KOKAMA ANTIRI AWANARI TSAMIA.....	68
2.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	69
2.2 O DESENHO INFANTIL COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO SOCIOCULTURAL.....	70
2.3 O DESENHO COMO SUPORTE PEDAGÓGICO PARA O PROFESSOR.....	81
2.4 AS PRÁTICAS E SABERES DE EXPRESSÕES SOCIOCULTURAIS COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O APRENDIZADO DOS ESTUDANTES.....	88
2.5 A ESCOLA E AS PRÁTICAS E SABERES INDÍGENAS, COMO POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS E DE AUTOAFIRMAÇÃO SOCIOCULTURAL DO POVO KOKAMA.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107
APÊNDICES.....	113
ANEXOS.....	117

INTRODUÇÃO

O povo Kokama hoje habita a Amazônia brasileira no Alto Solimões, região amazônica do Peru e da Colômbia. As primeiras referências aos Kokamas, oferecidas por exploradores e missionários nos séculos XVI e XVII, situam seus principais assentamentos no médio e baixo rio Ucayali, afluente meridional do Amazonas peruano. No início do século XVII, os portugueses avançam rumo ao rio Amazonas juntamente com as missões jesuítas e espanholas. E por volta do século XX, a população Kokama que habitava o Amazonas peruano, nas proximidades da cidade de Caballococha, começa um movimento continuado de migração rumo ao Alto Solimões, já no Brasil. No entanto, a maior parte desse povo ainda permaneceu no território de origem (ISA 2006).

Também em decorrências da realidade social imposta, ainda no século XIX, parte do povo Kokama se desloca do Peru e da Colômbia para o Brasil, inserindo-se no esquema de exploração da seringa. Outra motivação para posteriores migrações do povo Kokama ao Brasil, foi o movimento messiânico que ficou conhecido como “Irmandade da Santa Cruz”. No ano de 1971 e 1987, muitas famílias migraram da cidade Nauta no Peru, para as margens do rio Marañón, até o interior da floresta, onde chamavam uns aos outros de irmãos, passando assim a formar novas comunidades enquanto esperavam o iminente fim do mundo (ISA 2006).

Foi aí então que empreenderam uma marcha até uma cidade Santa no rio Juí, afluente do Içá, no município de Santo Antônio do Içá. Onde o líder do movimento era o profeta brasileiro conhecido como José Francisco da Cruz, visitou inúmeras comunidades dos principais rios da Amazônia peruana e brasileira pregando sua doutrina sobre a última reforma do cristianismo e o fim do mundo (ISA 2006).

Segundo indicam os escritos, os povos Kokamas viviam em malocas agrupados com toda a família, pai, filhos, genros. Tradicionalmente os homens se ocupavam da pesca, caça, e de fabricação de instrumentos como os arcos, flechas, anzóis, entre outros. As mulheres se ocupavam da preparação de comidas e bebidas, além disso ajudavam os maridos inclusive na roça.

A pesca é a atividade econômica mais importante desse povo para obtenção de proteínas, e como fonte de renda sendo parte indissociável nos hábitos alimentares. A caça também apresenta uma fonte suplementar de proteínas para o povo Kokama. A coleta é outra atividade assiduamente praticada pelo grupo. Os principais frutos coletados por eles são, açaí, bacaba, bacuri, ingá, camucamu, urucum e buriti (ISA 2006).

A agricultura também é atividade econômica de suma importância para nós, pois é de onde produzimos a farinha de mandioca/macaxeira, a banana, para alimentação e comercialização.

O povo Kokama se organizou em grupos e formou várias comunidades espalhadas pelo Alto Solimões. No entanto, muitas dessas comunidades não eram reconhecidas pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), depois de muitas lutas e resistências, finalmente esse povo conseguiu seu reconhecimento.

Sentindo-se a necessidade de reconhecer, resgatar e divulgar a cultura do povo Kokama em sua diversidade sociocultural, é que se pensou em realizar este projeto, de forma a contribuir no processo educacional na escola da comunidade. Além disso, outro ponto que julgo pertinente evidenciar é a minha aproximação direta com essa etnia, uma vez que sou pertencente a ela e atuo como servidor público na escola a qual me propus a realizar essa pesquisa.

Ressalto que nasci e vivi até os doze anos de idade nesta comunidade, no período em que migramos para sede do município, ela ainda não tinha reconhecimento pela FUNAI. As lutas pela demarcação se deram por anos, com a posse do primeiro cacique, André Januário Samias, o qual lutou arduamente para que a comunidade tivesse seu reconhecimento.

Foi no Município de Benjamin Constant, onde concluí o ensino médio, no ano de 2008, no mesmo ano ingressei na Universidade. Durante a trajetória acadêmica, tive a oportunidade de atuar nos Programas Sociais da Secretaria de Assistência Social do município de Benjamin Constant no interior do Amazonas, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil-PETI, Projovem e Melhor Idade.

Concluí a graduação no ano de 2014, no ano de 2017, fui aprovado no concurso da Secretaria Municipal de Educação, em 2018 aprovado no concurso da Secretaria Estadual de Educação. Ambos os vínculos na comunidade Guanabara II. Foi muito gratificante poder retornar para a comunidade a qual morei por vários anos e contribuir com a educação desse povo.

Desde então, sempre busco contribuir no processo de revitalização, no resgate sociocultural, desenvolvendo projetos de pesquisas, que visem a valorização e o resgate das tradições, que por muitos anos ficou invisível. Podemos citar o projeto As cores da terra: arte-educação e os saberes do povo Kokama no Alto Solimões, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas-FAPEAM, realizado no ano de 2022, com o objetivo de fabricar tintas naturais a partir de produtos extraídos da própria natureza, como argila branca, vermelha, azul e verde, urucum, açafrão/cúrcuma, carvão, etc.

Para esse estudo, elencamos a abordagem metodológica de natureza qualitativa, conforme estudo de Minayo (2013). Essa abordagem é aqui entendida como aquela que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratada por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais Minayo (2013). A observação participante também se enquadrando nessa pesquisa, pois essa técnica é possibilitada pela participação real do pesquisador no campo estudado e pelo contato com os sujeitos envolvidos. Man (apud Marcondi; Lakatos, 2009, p. 196) ressalta que a observação participante é uma tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de molde a vivenciar o que eles vivenciam e trabalham dentro do sistema de referência deles. Como técnica de coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada para professores e alunos, com o intuito de atingir o máximo de clareza em relação ao assunto em questão, possibilitando uma maior aproximação e interação entre o pesquisador e interlocutor, de forma espontânea, mostrando a melhor informação da população de interesse.

A observação ocorreu no decorrer dos dias 17 de julho a 10 de agosto de 2023. Neste período, não percebeu nenhuma atividade por parte da escola, que contribuiu no resgate e na valorização sociocultural. A maioria dos professores não utilizam em suas aulas temas voltados ao processo de autorreconhecimento, autoafirmação como garantia de uma educação diferenciada. Percebeu-se que as crianças gostam de fazer desenhos dentro da sala de aula, porém parte dos professores não exploram essas habilidades. Dos seis professores que seriam foco da pesquisa, apenas dois utilizam em suas aulas e exploram o desenho, principalmente o professor de língua indígena Kokama, o professor Cotia, indígena da etnia Kokama, morou na comunidade Guanabara II até o ano de 2005, atualmente ele reside na sede do município.

Vale ressaltar que a língua indígena Kokama, só era falada pelos anciãos, no início da formação da comunidade. Ou seja, os nossos bisavós e nossos avós, que migraram da Amazônia peruana para a região do Alto Solimões, em solo brasileiro. Já nossos pais não aprenderam a falar a língua Kokama, dessa forma não foram repassadas para nós.

Um dos motivos de não serem repassadas esses saberes, foi o preconceito por parte de outras etnias. Como apenas os anciãos sabiam falar e, quando falavam entre eles, outros povos indígenas riam afirmando que nem mesmo os Kokamas sabiam o que falavam, sendo, portanto, uma língua inventada que não tinha significado nenhum. Dessa forma, por receio, medo e vergonha a língua Kokama não foi transmitida para as gerações seguintes. Para se sentirem pertencente aos demais grupos foram obrigados a negarem suas próprias culturas. Dos primeiros anciãos que fundaram a comunidade Guanabara II, só um está vivo, porém não mora

mais na comunidade. No entanto como citado por Prado (2022, p. 5): a narrativa decolonial de Ailton Krenak ao se posicionar em relação da invenção do Brasil coloca em xeque mate a ideia da descoberta do Brasil, posto que já havia nas Américas civilizações pré-colombianas, gente com histórias milenares.

No dia 17 de julho de 2023 por volta das 6h saímos do porto de Benjamin Constant, para ir até a escola, em uma canoa com aproximadamente 12 metros um motor de popa 40 hp, cerca de 15 professores. Chegamos na comunidade Guanabara II por volta das 7h. No turno da manhã estive em sala de aula, no vínculo da Secretaria Estadual de Educação (Seduc-Am). Fiquei na comunidade para o turno vespertino, na qual seria realizado o estudo, por volta das 13h, na Escola Municipal Indígena Antiri Awanari Tsamia, reuniu-se na sala dos professores, com os docentes para apresentar o projeto e a pesquisa a ser realizada na escola, mostrando-lhes o foco desse estudo, bem como o termo de consentimento livre e esclarecido, para que pudessem tomar ciência da importância da participação nesta pesquisa.

Em seguida foi entregue uma cópia do questionário da entrevista para cada sujeito da pesquisa/docentes de 1° ao 4°, ano, ao todo foram quatro professores, para que pudessem ter acesso às perguntas antes da entrevista.

Nesse dia estavam presentes a professora Gavião do 1° ano, o professor Tatu 2° ano, a professora Arara do 3° ano e a professora Tucano do 4° ano, ambas da etapa I. Como descrito no quadro abaixo, apresenta a formação dos/as docentes, anos de atuação na docência e os anos que atuam na escola foco da pesquisa (quadro 01).

Quadro 01: Professores sujeitos da pesquisa

Professor (a)	Profa. Arara	Profa. Gavião	Profa. Tucano	Profa. Garça	Prof. Tatu	Prof. Cotia	Prof. Paca
Formação	Normal Superior	Pedagogia	Artes Visuais	Pedagogia	Pedagogia	Geografia	Matemática
Anos de docência	40 anos	20 anos	20 anos		2 anos	2 anos	2 anos
Tempo de atuação nessa Escola	18 anos	3 anos	8 anos	1 ano	2 anos	1 ano	1 ano

Fonte: o próprio autor, 2024.

De todos os professores citados, apenas dois moram na comunidade, os demais moram na sede do município, dentre eles, três são indígenas e quatro não indígenas. As professoras Arara, Gavião e a profa. Tucano são do quadro de efetivos da Semed, os demais são contratados através do Processo Seletivo Simplificado.

A professora Garça do 5° ano, que também seria foco deste estudo, não estava presente na escola nesse dia. Formada em Pedagogia, não indígena e mora na cidade. Solicitamos ajuda das professoras para indicar dois alunos de cada turma, um menino e uma menina para participar do estudo/entrevista e a oficina de desenho. Utilizamos nomes fictícios para nos referir às crianças e professores no decorrer do texto. Dessa forma, foram indicadas duas crianças das turmas de 1° ao 4° ano etapa I, são elas:

Quadro 02: Crianças foco da pesquisa

Série	1° ano	2° ano	3° ano	4° ano
Nomes	Beija-flor (V)	Sardinha (R)	Pirarucu (N)	Curió (A)
	Gaivota (T)	Sabiá (C)	Matrinchã ¹ (Jf)	Jaçanã ² (Je)

Fonte: o próprio autor, 2024.

As professoras que estavam presentes nesse dia, pediram um prazo para que pudessem estudar o questionário e poder responder as entrevistas. Assim, agendou-se para o dia 25 de julho, com a primeira entrevista que iniciaria com a professora do 4° ano.

No dia seguinte, dia 18 de julho, quando a professora do 5° ano foi para escola, conversei com ela, porém percebi um certo receio em participar da pesquisa. Sendo assim, ela não aceitou participar do estudo e não indicou seus alunos para participar.

Nos dias 19, 20, 22 e 24 de julho, fui até às casas das crianças que foram indicados pelos docentes para conversar com os pais e levar o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, para que eles pudessem tomar conhecimento da importância da participação dos filhos nesse estudo e assinar o mesmo. Em cada dia fui à casa de duas crianças, como foram oito crianças, foram necessários quatro dias. Durante as visitas, foi possível ouvir dos pais, onde um deles

¹ Peixe de água doce nativo da Amazônia.

² Ave nativa da América do Sul.

afirmou que: “a escola e a comunidade não valorizam a cultura, não desenvolvem nenhuma atividade/evento para contribuir no resgate da cultura”. (Jacó) pai de Pirarucu do 3º ano.

No dia 25 de julho de 2023, por volta das 14h00min na sala dos professores, daria início a primeira entrevista, no entanto a professora pediu para que fosse realizada a entrevista em outro momento pois ela não estava segura em responder as perguntas. Percebeu-se que a professora estava se privando de participar do estudo. Um outro fator foi que neste dia não tinha energia elétrica na escola e estava fazendo muito calor.

Não havendo sucesso nas entrevistas, foi preciso suspender a mesma para alinhar conforme a disponibilidade de cada docente, foi remarcado para o dia 26 de julho do mesmo ano. Porém, para minha surpresa nenhuma das professoras que já haviam assinado os termos, quiseram participar da pesquisa, apenas um professor do segundo ano aceitou participar, as demais alegaram não conhecer a cultura Kokama, por isso preferiram não participar.

A terceira entrevista foi marcada para o dia 31 de julho de 2023, seria mais um dia de entrevista, porém só foi mais uma a se privar da pesquisa, afirmando que não conseguiria responder às perguntas, por conta de não saber sobre a cultura e etnia Kokama.

No dia 02 de agosto do mesmo ano, seria mais um dia de entrevista com a 4ª docente, porém a professora não aceitou participar, alegando que estava muito ocupada. Foi solicitado a liberação de dois alunos do 5º ano etapa I, para participar das entrevistas, porém a professora não liberou. Dessa forma não foi possível incluir os estudantes do 5º ano na pesquisa.

Com isso, partiu-se para o plano B realizar a entrevista com professores indígenas da comunidade, foi então que se conversei com mais dois professores da escola, o professor “Paca” que atua no ensino fundamental etapa II pai de Matinchã, indígena ministra aulas de matemática, o professor “Cotia” (tio de Beija-flor), ministra aulas de Língua Indígena Kokama, atua na etapa I dos Anos Iniciais, e o professor “Tatu”, indígena, morador da comunidade, formado em Licenciatura em Pedagogia, já havia confirmado sua colaboração, ambos da etnia Kokama. Todos os professores confirmaram sua participação na pesquisa, foi então que agendou-se outras datas para as entrevistas com esses três professores. Porém foi realizado conforme a disponibilidade de cada docente.

As entrevistas com os professores “Cotia” e “Paca” foram realizadas no dia 09 de agosto, por volta das 9h no espaço onde funciona o ensino médio. Já a entrevista com o professor “tatu” foi realizada no dia da oficina de desenho. Ressalto que os professores “tatu” e “paca” são meus primos.

As entrevistas com as crianças foram realizadas em um único dia, em uma sala de aula. Foi realizada individualmente, assim que terminava a entrevista com cada criança, era chamada

a/o outra/o. Realizada no dia 09 de agosto de 2023, por volta das 14h. Seguiu-se um roteiro de perguntas, porém, conforme ia se desenrolando as respostas, as perguntas mudavam.

Por fim, foi realizada uma oficina de desenho com os estudantes envolvidos na pesquisa, objetivando aproximar as falas e as imagens criadas por elas, dando uma maior clareza em relação ao assunto em questão. A oficina de desenho foi realizada no dia 10 de agosto de 2023. Por volta das 14h, reuniu-se em uma das salas da escola, com as oito crianças que participaram das entrevistas. No primeiro momento houve um diálogo para explicar para as crianças que eles tinham sido escolhidos para participar da oficina. Vale ressaltar que através do “desenho” é possível interagir com diferentes campos do conhecimento ou componente curricular, explorando a interdisciplinaridade, no desenho o professor pode envolver a Arte, Língua Portuguesa, Língua Kokama, Geografia, História, Sociologia, etc.

Foto 01: Oficina de desenho



Fonte: o próprio autor, 2023.

Com base nas entrevistas e observações, foram selecionados alguns temas para elaboração dos desenhos, o primeiro foi para representar através de desenho “os momentos que ocasionam tristeza”. O segundo tema foi “os momentos de alegria”, o terceiro foi para representar através dos desenhos “as brincadeiras preferidas do dia a dia”. Por fim, o quarto tema foi para representar “os momentos que mais gostavam na escola”.

Para cada oficina, foi utilizado papel A4 branco, giz de cera, lápis de cor, lápis e borracha. Foi feito um círculo com as crianças, onde elas ficaram de bruços, pois assim ficavam mais à vontade, foi colocado o giz de cera no centro do círculo, as crianças pegavam conforme as cores que iam pintando. Assim, cada criança fez seus desenhos e no final explicaram o que representava cada uma de suas imagens. Ainda reforçamos a importância de explorar a criação dos desenhos dentro do ambiente escolar pelos professores.

Por isso os docentes que são selecionados para atuar nessas instituições educacionais, devem ter esse olhar especial pelos alunos, explorar as suas bagagens como um todo. Para tanto,

é importante destacar a forma que a Secretaria Municipal de Educação-(SEMED) utiliza para selecionar seus professores para atuar nas escolas indígenas, segundo a professora Elizângela que é responsável pela Educação Escolar Indígena Kokama, a escolha desses profissionais são:

1-Que seja indígena do mesmo povo; 2- Que tenha graduação na área que vai atuar; 3- Aceito pelas lideranças na carta de anuência. O item 1 explica o conflito existente entre os povos Tikuna e Kokama, as lideranças Tikuna não aceitam os Kokama para ministrar aulas nas suas escolas. Então dessa forma, até que todos cheguem a um consenso futuro, a educação que vivemos atualmente é intercultural, no entanto, atualmente se encontra somente diferenciada, voltada somente para um povo.

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) realiza o Processo Seletivo todos os anos para seleção de professores, porém o profissional que almeja concorrer uma das vagas para as escolas indígenas, seja ela Tikuna, Kokama ou outras, precisa ser da mesma etnia além da carta de anuência das lideranças da comunidade.

Em relação ao conflito existente entre o povo Tikuna e Kokama citado, de fato é real, exemplo disso, posso citar no início na minha trajetória, em 2017, fui lotado em uma escola do povo Tikuna, no entanto eles não aceitaram, e fiquei pouco mais de uma semana.

Como justificar a presença de professores não indígenas atuando nas escolas indígenas? Pois bem, a maioria dos profissionais são efetivos, como não há vagas suficientes nas escolas não indígenas, eles/as são lotados/as nas escolas indígenas.

Já o Processo Seletivo Simplificado ou concurso da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Estado do Amazonas (SEDUC), o requisito básico que consta no item 2.1 do Processo Seletivo Simplificado – PSS Indígena/SEDUC/2024, edital N° 002 – 2023/2024 os candidatos que apresentarem os documentos obrigatórios e que preencham os requisitos básicos constantes neste edital, Ciclo – 1° ao 5° ano (SEDUC 2023, p. 2):

- a) Ata de Anuência (reunião da comunidade, com assinaturas do Cacique/Tuxaua (se houver), das lideranças e membros da comunidade/aldeia presentes na reunião onde funciona a Escola Indígena, ou sala anexa. b) Diploma devidamente registrado de conclusão ou de estar cursando Licenciatura Plena: Em Pedagogia com ênfase em Interculturalidade ou Normal Superior, ou Pedagogia Intercultural Indígena ou Pedagogia ou Letras ou Artes ou Artes Plásticas ou Artes Visuais fornecidos por instituição de Ensino Superior reconhecida pelo MEC, ou Diploma ou Declaração de Conclusão, ou de estar cursando o Curso de Magistério Indígena (Projeto Pirayawara e afins) reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI/AM), ou habilitação em Magistério, reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/AM) ou; c) Diploma do Curso de Magistério Indígena Projeto OGPTB reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/AM) ou; d) Ensino Médio completo com Formação Continuada em Educação Escolar Indígena (com carga horária mínima de 80h/a) ou; e) Ensino Médio completo ou Técnico para candidatos indígenas

com anuência de sua comunidade/aldeia/povo. Esses requisitos básicos compreendem para todas as modalidades que se pretende concorrer.

Nesse sentido, essa pesquisa justifica-se pela necessidade de buscar investigar mais a fundo a Comunidade contribuindo com a qualificação da educação Kokama nesta tríplice fronteira Amazônica, através da investigação das expressões socioculturais Kokama na Escola Municipal Indígena Antiri Awanari Tsamia, de forma multidisciplinar, esperamos propor contribuição na ressignificação e revitalização desse povo.

Além disso, destaca-se que o reconhecimento oficial da Comunidade pelo poder público, a saber Fundação Nacional dos povos Indígenas (FUNAI) é recente, data de 2013, e a implementação da Educação Escolar Indígena em 2022, após muitas lutas e resistências o povo Kokama conseguiu reconhecimento público. Sendo assim, são poucos os registros formais sobre a Comunidade e, portanto, há necessidade de um espaço propício para resgatar, preservar e divulgar a cultura Kokama, que por muitos anos ficou invisível.

Justifica-se também pelo fato de os Kokamas apresentarem uma educação escolar diferenciada em seus diversos aspectos como a expressão sociocultural o qual possibilita viabilizar uma educação dentro do seu contexto real e por considerar que ainda há poucos trabalhos acadêmicos sobre essa etnia, bem como nessa temática. Outro ponto que julgo pertinente evidenciar é que sou indígena Kokama e atuo como servidor público na escola que me propôs a realizar essa pesquisa. Possibilitando uma pesquisa-ação de forma mais direta e sem o estranhamento de um pesquisador que desconhece a realidade dos participantes da pesquisa.

Em linhas gerais, podemos afirmar, que é possível contribuir com a educação dessa escola, de forma a valorizar as expressões socioculturais do povo, com um foco e olhar interdisciplinar para uma educação diferenciada em todo seu contexto real, de realidades específicas.

Sabe-se que o campo da educação escolar indígena na atualidade está envolvido em grandes lutas, pelo cumprimento de uma educação que respeite as práticas e saberes como expressões socioculturais legítimas do povo indígena, neste contexto, o Kokama. A luta por uma educação diferenciada, alinhada à cultura e aos interesses da comunidade indígena há muito tempo foi legitimada nas legislações nacionais. Para Grupioni (2002, p. 9) as legislações: [...] têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios indígenas para atuarem como docentes em suas comunidades.

Nesse contexto, compreendemos as práticas e saberes como expressões socioculturais que devem ser reconhecidas como alicerce no processo educacional na escola da comunidade Guanabara II. Nesse sentido, este estudo pretende responder à seguinte questão: A escola têm se constituído enquanto lugar de manifestação dos saberes e das práticas e expressões socioculturais Kokama, garantindo uma educação de acordo com suas origens e as tradições? Dessa forma essa pesquisa objetiva-se em “analisar como se desenvolve na escola as práticas e saberes do povo Kokama, como garantia de uma educação escolar indígena diferenciada, pautada em suas origens e tradições”. Para isso elencamos os seguintes objetivos específicos: 1. Contextualizar a história do povo Kokama na tríplice fronteira Amazônica; 2. Descrever o processo de implementação da educação escolar indígena na comunidade; 3. Investigar como as práticas e saberes de expressões socioculturais podem contribuir para o aprendizado dos estudantes; 4. Identificar de que forma a escola tem utilizado as práticas e saberes indígenas, como possibilidades educacionais e de autoafirmação sociocultural do povo Kokama.

Esse trabalho envolve diferentes campos do conhecimento, uma vez que as expressões socioculturais, como o desenho, dialoga ou envolve de maneira natural com a Arte, através das linhas, formas e cores, História, a criança vai remeter aos processos históricos para desenvolver suas obras, Cultura, a partir das imagens criadas pelas crianças vai representar a sua realidade, aquilo que faz parte do seu dia a dia, Geografia, representa o espaço/território na qual ela vive, a sua comunidade ou aldeia, é possível o professor envolver diferentes campos do conhecimento para realizar determinadas avaliações como um todo. Além disso, esse trabalho vai percorrer todo o processo histórico da educação escolar indígena no Brasil, desde o período da colonização até os dias atuais, bem como o histórico do povo Kokama na Região Amazônica brasileira, na tríplice fronteira traçando ao longo do período da borracha “o ouro branco”, e a irmandade da “Santa Cruz³”.

Dentro do campo da Cultura remete ao povo indígena Kokama em toda relação sociocultural predominante desse povo. Na Arte busca retratar as expressões socioculturais dos estudantes através do desenho, como forma de exteriorizar, representar e garantir a livre expressão desde e sobre a sua cultura e reconhecimento enquanto povo indígena. No campo da

³ Irmandade da Santa Cruz conhecida também como Ordem Cruzada Católica, Apostólica, Evangélica. As Igrejas têm como característica uma Cruz vermelha com 14 metros de altura. Congregação católica messiânica só existe na Amazônia. Criada em 7 de junho de 1972, em um povoado às margens do Rio Solimões. Fundada pelo líder messiânico José Francisco da Cruz. Fonte: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2016/02/12/seita-ressurge-em-mais-de-170-aldeias-da-amazonia.htm>. Acesso em 10 de Jun de 2024.

Sociologia busca analisar as questões sociais inerentes ao modo de vida na escola e na comunidade.

Para este estudo, elencamos a abordagem metodológica de natureza qualitativa, conforme estudo de Minayo (2013). Esta abordagem é aqui entendida como aquela que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratada por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais (Minayo, 2013).

E ainda conforme Goldenberg (1997, p. 34, citado por Silveira; Córdova 2009, p. 31-32):

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa.

A pesquisa de natureza básica, segundo Silveira; Córdova (2009, p. 34), “Objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais”.

Como técnica de coleta de dados utilizamos a observação participante, esta técnica é possibilitada pela participação real do pesquisador no campo estudado e pelo contato com os sujeitos envolvidos. Man (apud Marcondi; Lakatos, 2009, p. 196), ressalta que a observação participante é uma tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de molde a vivenciar o que eles vivenciam e trabalham dentro do sistema de referência deles.

Segundo Gerhard; Ramos; Riquinho; Santos (2009, p. 75), na observação participante:

O investigador participa até certo ponto como membro da comunidade ou população pesquisada. A ideia de sua incursão na população é ganhar a confiança do grupo, ser influenciado pelas características dos elementos do grupo e, ao mesmo tempo, conscientizá-los da importância da investigação. Este tipo de observação foi introduzido nas ciências sociais pelos antropólogos no estudo das chamadas sociedades primitivas. A técnica de observação participante ocorre pelo contato direto do pesquisador com o fenômeno observado. Obtém informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos.

A análise documental tornou-se necessária nesta pesquisa, para obter informações mais precisas acerca da comunidade, da escola, em todo o seu contexto histórico, de forma a contribuir nos resultados da pesquisa.

Fonseca (2002, p. 32 citado por Silveira; Córdova 2009, p. 37):

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

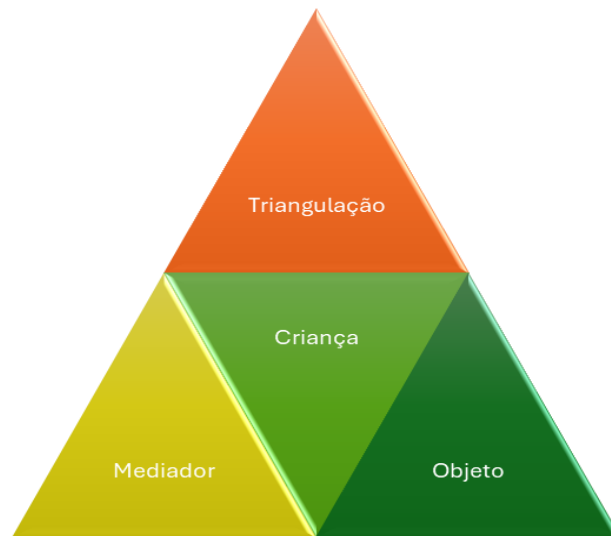
A entrevista semiestruturada também foi utilizada nesta pesquisa, para professores e estudantes, com o intuito de atingir o máximo de clareza em relação ao assunto em questão, possibilitando uma maior aproximação e interação entre o pesquisador e o interlocutor, de forma espontânea, mostrando a melhor informação da população de interesse.

Conforme Gerhardt; Silveira (2009, p. 72), “O pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal”.

Por fim, foi utilizado uma oficina de desenho e pintura com as crianças sujeitos da pesquisa, com o intuito de aproximar as falas e as observações, conforme a realidade que cada uma delas apresentam, e como forma de exteriorizar e expressar o que pensam, sentem e veem o mundo a sua volta. Demonstrada pelos momentos que os deixam tristes, o que os proporciona a alegria, as brincadeiras preferidas e os momentos que mais gostam na escola. Além do fortalecimento das demais etapas das coletas de dados, possibilitou concretizar, exteriorizar, inserir cores e formas às falas dos estudantes entrevistados.

Segundo Ventrini e Freitas, s/d, p. 2, para a criança “O ato de desenhar é corriqueiro para as crianças sem dificuldades visuais significativas. Essa prática é aprendida por imitação e mediação na qual é realizado o processo de triangulação que envolve, ao mesmo tempo, a criança, o objeto e o mediador”.

Figura 01: Triangulação



Fonte: o próprio autor 2024.

Para Reily (1993), considerado uma linguagem que constitui um sistema de representação que se diferencia e se assemelha em distintos aspectos à função da escrita. Além disso, como sistema de representação é composto a partir de regras convencionais que permite uma leitura pelo outro, sendo assim um meio de comunicação social.”

O desenho e a pintura são metodologias que exploram o inconsciente, sondam os mistérios da mente das crianças, de forma a exteriorizar o mundo/realidade que na maioria das vezes é invisível ao olhar de um adulto. Através dos traços, criam formas e dão cores às figuras criadas por elas.

A interdisciplinaridade integra toda pesquisa e ajudou a desenvolvê-la como um todo, por ter relação direta com este estudo contribuiu significativamente e conseqüentemente com a revitalização desse povo, que após várias décadas de lutas pelo seu reconhecimento, finalmente conseguiram. Hoje lutam pela sua revitalização sociocultural e em todos seus hábitos e aspectos que os reconhecem como povo indígena Kokama.

Realizar um estudo interdisciplinar, não é uma tarefa considerada fácil, há suas peculiaridades a serem consideradas, no entanto se torna de suma importância e necessária na sociedade contemporânea.

Para Pimenta (2008, p. 64):

Promover a interdisciplinaridade não é uma postura fácil, mas é profundamente necessária. Por isso brota quase espontaneamente em alguns terrenos, ao mesmo tempo que sofre intempéries e combates fortíssimos em outras áreas do saber. As Universidades são, em muitos casos, os expoentes máximos de uma contradição entre o epistemológico e o institucional: em nenhum outro espaço social há tantas possibilidades de interdisciplinaridade e tantos obstáculos ao seu florescimento.

Compreender a interdisciplinaridade se torna tão importante quanto seu desenvolvimento, para que a realização de estudos que tenham relevância em todos seus aspectos significativos com resultados exitosos. Conforme Pimenta (2008, p. 65): “A ciência, como hoje a conhecemos, nasceu e evoluiu em sociedades de padrão cultural greco-latino, judaico-cristão, onde o crescimento esteve, e está, estreitamente associado à divisão social do trabalho, à especialização, à decomposição das funções sociais”.

O trabalho está organizado em dois capítulos, o Capítulo I compreende O processo de implementação da educação escolar indígena no Brasil que vai percorre desde o processo da colonização, às primeiras leis atribuídas a educação indígena bem como os avanços e desafios da Educação Escolar Indígena: 1.1 Como implementar uma educação intercultural, vai dialogar a importância da valorização da interculturalidade nos ambientes escolares, de como a presença está cada vez mais presentes nos espaços educativos seja na área urbana ou rural; 1.2 Os Kokama na Amazônia peruana na região de Loreto Nauta, compreende a entrevista com o professor Tennison Murayare, indígena Kokama da Amazônia peruana, onde ele apresenta as suas lutas e anseios no processo de retomada da língua; 1.3 Os Kokama na Amazônia brasileira, percorre o processo migratório da Amazônia peruana para Amazônia brasileira, apontando as principais atividades desenvolvidas pelo povo e a luta pela retomada de suas tradições; 1.4 O processo de implementação da educação escolar indígena na comunidade, vai percorrer os principais apontamentos das lutas ao reconhecimento e a demarcação como terra indígena; 1.5 A Escola da comunidade Guanabara II e a mudança de nome para categoria indígena, compreende as principais conquistas da comunidade, nesse sentido, o reconhecimento pela Secretaria Municipal de Educação, a qual deixa de ser escola Municipal Guanabara II e passa a ter categoria indígena com o nome Escola Municipal Indígena Antiri Awanari Tsamia.

O Capítulo II apresenta “A expressões socioculturais na escola da comunidade Indígena Kokama Guanabara II, esse capítulo traz o estudo da pesquisa realizadas com os sujeitos, questões relevantes voltados para a importância de se valorizar e explorar as expressões socioculturais das crianças; 2.1 Os sujeitos da pesquisa, apresenta as crianças e professores que contribuíram com esse estudo; 2.2 O desenho infantil como forma de comunicação e expressão sociocultural, vai discorrer a importância de se valorizar o desenho infantil, de forma que possibilite a sua comunicação e expressão de sua realidade, dos seus anseios; 2.3 O desenho como suporte pedagógico para o professor, esse tópico trás questões relevantes de como os desenhos podem ser uma alternativa para os professores, proporcionando um suporte de grande valia; 2.4 As práticas e saberes de expressões socioculturais como contribuição para o

aprendizado dos estudantes, os saberes que as crianças carregam consigo, devem ser exploradas para o seu desenvolvimento e aprendizado, por isso nesse tópico traz contribuições voltadas para os saberes que os estudantes possuem e que devem ser exploradas pelos docentes; 2.5 A escola e as práticas e saberes indígenas, como possibilidades educacionais e de autoafirmação sociocultural do povo Kokama, neste tópico compreendemos a escola como responsável para nortear todo o percurso das crianças, direcionando as melhores alternativas para que elas tenham sucesso em todo processo, por isso que ela precisa reconhecer, valorizar e explorar as práticas e saberes indígenas como um processo que contribuem em todo percurso e de autoafirmação enquanto indígena.

Cap. I KAMATAKANA IKUARINKA TAPIYA NO BRASIL⁴

Diversos autores buscam traçar o processo de implementação da educação indígena por diferentes vertentes. Significa dizer que não há um único caminho ou uma única verdade para alcançar os fatos históricos. Dessa forma, a história da colonização no Brasil aponta que a escravização dos povos indígenas pelos portugueses foi justamente para explorar as riquezas do país por meio de mão de obra escrava.

Por volta de 1500, período em que os portugueses chegaram ao Brasil, o primeiro contato com os povos indígenas foi para explorar as riquezas predominantes na região. E uma das riquezas encontradas foi o pau-brasil, que se tornou um comércio lucrativo aos portugueses nesse período. Posteriormente a escravização às populações indígenas esteve ligadas à fonte de capital aos colonizadores e mercadoria mundial como citado por (Quijano 2005, p.126):

Na América a escravidão foi deliberadamente estabelecida e organizada como mercadoria para produzir mercadorias para o mercado mundial e, desse modo, para servir aos propósitos e necessidades do capitalismo. Do mesmo modo, a servidão imposta aos índios, inclusive a redefinição das instituições da reciprocidade, para servir os mesmos fins, isto é, para produzir mercadorias para o mercado mundial. E enfim, a produção mercantil independente foi estabelecida e expandida para os mesmos propósitos.

A intenção dos colonizadores não era deixar seus reinos no Brasil, mas apenas explorar as riquezas existentes no país utilizando mão de obra escrava. Porém os povos indígenas não estavam acostumados com a vida de escravo. Além de os colonizadores contribuírem para que as etnias lutassem entre si até a morte, contribuíram também com o desaparecimento de muitos povos nesse processo de colonização, nos quais eram integrados aos trabalhos escravos. Muitos eram suicidas e forçados a trabalhar até a morte por serem considerados seres inferiores. Neste sentido Quijano, (2005, p. 120) afirma que:

O fato é que já desde o começo da América, os futuros europeus associaram o trabalho não pago ou não-assalariado com as raças dominadas, porque eram raças inferiores. O vasto genocídio dos índios nas primeiras décadas da colonização não foi causado principalmente pela violência da conquista, nem pelas enfermidades que os conquistadores trouxeram em seu corpo, mas porque tais índios foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer.

⁴ O processo de implementação da Educação Escolar Indígena no Brasil.

Esse processo de genocídio é denominado por Boaventura de Souza Santos como “epistemicídio”, silenciamento do conhecimento. A forma que os colonizadores encontraram para ter controle e domínio sobre os povos indígenas. Garantindo a plena submissão aos seus interesses.

Conforme Santos (2018, p. 200):

O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam constituir uma ameaça à expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, à expansão comunista (neste domínio tão moderna quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais).

Por volta dos anos de 1530, nos primeiros anos de colonização houve um grande conflito entre os portugueses e a igreja/jesuítas, uma vez que a intenção dos portugueses era escravizar os povos indígenas, para trabalhar nas plantações de cana de açúcar, uma das maiores riquezas desse período. Já a intenção dos jesuítas era catequizar os indígenas, vistos como seres inferiores que necessitavam da conversão ao catolicismo, entendiam que a religião, os conhecimentos, os saberes, os valores que os povos indígenas possuíam não era obra de Deus.

A educação no Brasil, a qual possui registros bibliográficos, se deu no início com a chegada dos jesuítas em solo brasileiro por volta de 1549, período em que chega o primeiro governador, Tomé de Souza, juntamente com os jesuítas os quais eram comandados pelo Padre Manoel de Nóbrega. A primeira escola edificada por eles foi em Salvador e assim expandiu em todo território brasileiro.

No entanto, os povos indígenas, mesmo antes da chegada dos jesuítas, já tinham seus próprios processos de educação. O processo educativo já fazia parte de toda sociedade indígena como um todo, através dela, atrelada a cultura que era transmitida os conhecimentos aos filhos, aos mais novos, os quais eram retratados através dos conhecimentos, das experiências vivenciadas, das atitudes, valores, nas artes, crenças, religião, na língua entre outros aspectos que constituía o processo de educação neste período.

A forma que aprendiam e ensinavam já era diferenciada, espontânea e natural, não havia nada planejado, os conhecimentos eram repassados no dia a dia, no convívio com os anciãos. Segundo Nunes (2009, p. 5), “A educação da criança era feita através dos cuidados que lhes eram dispensados pelos mais velhos, de brincadeiras com os companheiros de seu grupo de idade e sexo, e por imitação em relação ao que faziam os adultos e mais idosos”.

Tobias (1986, p. 27 citado por Nunes 2009, p. 5) cita que: [...] “a educação indígena era eminentemente empírica, consistindo, antes de mais nada, em transmitir através das gerações uma tradição codificada. A escola era o lar e o mato; muito mais importantes as lições do exemplo que as das palavras”.

A educação indígena nesse período se dava no dia a dia sem a necessidade de imposições, pressão, por parte do outro. Caleffi (2004, p. 41 citado por Nunes 2009, p. 6):

As crianças seguem os adultos nas mais diferentes atividades, na caça, na coleta, no cuidado com as plantas cultivadas, na pesca. Imitam os adultos e, ao imitá-los, estão imitando os próprios heróis culturais, pois foram eles que fundaram todas as formas de fazer as coisas no interior das culturas.

Desta forma se dava a educação indígena antes da chegada dos colonizadores, natural e espontânea. Porém quando os jesuítas pisaram em solo brasileiro, buscaram de todas as formas impor a sua cultura aos povos indígenas. Uma educação diferente das que o povo já desenvolvia. Neste processo de imposição, dentre os jesuítas que mais se destacou foi o então Padre Anchieta, que teve participação em várias escolas brasileiras, como o Colégio de Piratinga, Colégio do Espírito Santo, e foi missionário em outros Estados brasileiro.

Por volta do ano de 1570 os jesuítas já haviam implantado várias escolas da região Sul a Norte do Brasil, de acordo com os seus princípios cristãos. No início as escolas trazidas pelos jesuítas, tinham por objetivos catequizar os povos indígenas conforme as doutrinas cristãs portuguesas. Posteriormente, passavam para outras escolas onde tinham a função de alfabetizar além de aprenderem o canto e a música instrumental. Após passar por todo esse processo, recebiam a formação profissional e agrícola além de aprender a língua latina.

Depois de alguns tempos as escolas jesuítas foram aperfeiçoadas e regulamentadas, buscando outras formas de integrar a cultura do colonizador, criando programas, e um desses programas no qual passava por um curso, que era inserido também a teologia, uma forma de impor sua religião aos colonizados. Quem decidisse dar continuidade aos estudos tinham a possibilidade de estudar na Europa.

Nesse período, havia dois tipos de escolas, de um lado atendiam os órfãos portugueses e os filhos das elites, por outro lado, estavam a escola que tinha como função proteger os indígenas dos bandeirantes, que os capturavam para fazê-los de escravos. A população indígena não tinha os mesmos privilégios que os outros, eram excluídos e amparados pelos jesuítas, com segundas intenções. Os “bandeirantes” eram, sobretudo, descendentes de europeus, conhecidos também por “sertanistas”, eram exploradores nos sertões brasileiro em busca de metais e pedras preciosas, praticavam o comércio. Nesse percurso capturavam indígenas para o trabalho escravo. Eles provocaram a morte de diversas populações indígenas, pela violência e com as doenças que traziam consigo.

Os indígenas que eram capturados pelos bandeirantes, tinham uma realidade obscura, de escravização, os quais trabalhavam nas províncias até a morte e muitos eram suicidados.

Os inúmeros suicídios empregados no processo de colonização, esteve ligado diretamente ao epistemicídio dos grupos subalternizados que, para (Santos 1998, p. 208):

El epistemicidio es el proceso político-cultural a través del cual se mata o destruye el conocimiento producido por grupos sociales subordinados, como vía para mantener o profundizar esa subordinación. Históricamente, el genocidio há estado con frecuencia asociado al epistemicidio. Por ejemplo, en la expansión europea el epistemicidio (destrucción del conocimiento indígena) fue necesaria para 'justificar' el genocidio del que fueron víctimas los indígenas.

Isso mostra apenas o início de uma grande era de silenciamento do conhecimento cultural entre os povos indígenas no processo de colonização.

Nesse mesmo período, os jesuítas sempre buscavam uma forma de organizar em grande grupo os indígenas, nesse processo chegou a abrigar muitos povos com o intuito de criar uma sociedade de acordo com seus precipícios cristãos.

Com a intenção de buscar uma melhor proximidade com os povos indígenas, o padre Anchieta passou a estudar a língua indígena e, quando passou a dominar, e ter uma relação mais próxima no sentido da comunicação, então as atividades pedagógicas passaram a ser diferenciadas, dessa forma, possibilitou a organização gramatical na língua tupi, no entanto com inteira intenção de civilizá-los, já que os indígenas eram considerados ignorantes.

A partir de então, Anchieta se tornou peça fundamental para a civilização dos povos indígenas e dentro do sistema pedagógico escreveu peças teatrais, poesias de acordo com as suas perspectivas religiosa, já que os conhecimentos e a religião dos indígenas para os jesuítas não eram bem-vista pelos colonizadores.

Por volta do ano de 1822, a educação escolar indígena, não apresentou avanços. Ainda com a declaração da independência, o objetivo da escola era especificamente para catequizar e civilizar os indígenas.

A primeira constituição de 1824 (Brasil Império) não trouxe menção à educação indígena. Anos depois, a Lei de nº 16 de agosto de 1834, em seu Art. 11, inseriu na constituição pontos que embasaram as competências das assembleias e as províncias em seu § 5º de modo a:

Promover, cumulativamente com a Assembléia e o Governo Geral, a organização da estatística da Província, a catequese, e civilização dos indígenas, e o estabelecimento de colônias. Essa foi uma das principais políticas designadas aos povos indígenas desde o início da colonização. A clara intenção estava estabelecida, de forma que os tornassem cristãos e trabalhadores inseridos nas colônias.

Essa era a realidade do reflexo em todo território brasileiro, que, ainda após anos não teve avanço na educação, caminhava a passos muito lento, como aponta Ortiz (1988, p. 23-28 citado por Canclini 2013, p. 68): [...] “no Brasil nos anos de 1890, [...] 84% da população era analfabetos; 75% em 1920; em 1940 eram 57%”. Este ainda continuava sendo o verdadeiro retrato do Brasil frente à Educação. E quando se tratava em particular a educação dos povos indígenas o quadro era ainda mais assustador.

Já no final do século XIX e início do século XX, foi intensamente marcado pelas mudanças econômicas no ocidente o qual impactou diretamente na região brasileira, resultado da revolução industrial que trouxe consigo inúmeras transformações. Como afirma Canclini (2013, p. 67):

No final do século XIX e início do XX, impulsionadas pela oligarquia progressista, pela alfabetização e pelos intelectuais europeizados; [...] pela expansão do capitalismo e ascensão democratizadora dos setores médios e liberais, pela contribuição de migrantes e pela difusão em massa da escola, pela imprensa e pelo rádio; desde os anos 40, pela industrialização, pelo crescimento urbano, pelo maior acesso à educação média e superior, pelas novas indústrias culturais.

As leis criadas até então, não apresentavam menção aos povos indígenas, não foi o suficiente para a demanda do ensino no país. A nação continuava em sua grande maioria sendo analfabeta.

Com a Convenção nº 107 da Organização Internacional do Trabalho - OIT, de 05 de junho de 1957, a qual trata sobre:

Proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais de países independentes”, foi de suma importância dentro do cenário educacional indígena brasileiro, o qual resultou no estatuto do Índio, a Lei de Nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973 a qual estabelece em seus Artigos;

47: É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.

48. Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no país.

49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.

As leis mostravam um cenário diferente, de forma a dar uma maior atenção às populações indígenas. A partir de então, surgem várias leis, com intuito de elevar a educação indígena a outro patamar. No entanto, anos antes da criação do Estatuto do Índio, foi criada a FUNAI na Lei nº 5.372, de dezembro de 1967, com o objetivo de proteger e promover os direitos dos povos indígenas, porém não trouxe mudanças consideráveis à educação indígena. Não havia ali, qualquer menção aos povos indígenas de modo a preservar e valorizar a sua cultura.

Mais tarde, com a Constituição Federal de 1988 em seu Art. 210 § 2º estabeleceu que:

O ensino fundamental indígena será ministrado em língua portuguesa, assegurada as comunidades indígenas também a utilização de sua língua materna e processos próprios de aprendizagem. A educação indígena dentro da constituição, ganha um novo cenário, um espaço mais significativo de forma a valorizar a realidade de cada povo.

Começa a partir daí um novo olhar à educação indígena, trazendo nas leis pontos importantes e contribuições na valorização às populações indígenas segundo seus princípios, a sua tradição.

Já a LDB 9394/96 em seu Art. 79 § 2º, I, estabelece o “fortalecimento das práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena”. Ela vem fortalecer a educação indígena em todos seus aspectos socioculturais, de forma que o ensino nas comunidades e aldeias sejam respeitadas e valorizadas conforme a sua realidade. Fortalecer a cultura após um episódio de imposição por parte dos colonizadores, se tornava tão importante e necessário para manter todos os aspectos socioculturais e linguísticos que foram violados pelos europeus.

Já a resolução da Câmara de Educação Básica, Nº 3, de 1999 que Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. E determina em seu:

Art. 1º de forma a “Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. Em seu Art. 2º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

- I - Sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;
- II – Exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;
- III – o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;
- IV – A organização escolar própria.

A educação indígena em seus diversos aspectos, espaços e territórios educacionais ganham novas notoriedades, para uma educação mais significativa de valores inerentes a cada povo, predominante em diversas regiões brasileiras.

Ainda continua em seu Art. 3º Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

- I- Suas estruturas sociais;
- II- Suas práticas socioculturais e religiosas;
- III- Suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;
- IV- Suas atividades econômicas;
- V- A necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;
- VI- O uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

A participação dos próprios comunitários ou aldeados na política educacional das escolas indígenas se torna tão relevante, pois eles conhecem melhor que ninguém o seu território, seus anseios, suas tradições. Por isso, a participação da população nesses aspectos que as constituem uma educação exclusiva e diferenciada se torna tão necessária.

Por fim, estabelece em seu Art 4º As escolas indígenas, respeitados os preceitos constitucionais e legais que fundamentam a sua instituição e normas específicas de funcionamento, editadas pela União e pelos Estados, desenvolverão suas atividades de acordo com o proposto nos respectivos projetos pedagógicos e regimentos escolares com as seguintes prerrogativas: I – organização das atividades escolares, independentes do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas.

A educação nas escolas indígenas passa a ter uma maior amplitude em relação aos seus direitos constitucionais, na valorização das políticas pedagógicas exclusivas para as populações indígenas diferenciada conforme a realidade de cada grupo étnico.

Partindo deste contexto, o Conselho Nacional de Educação na resolução CEB 3/99. O Diário Oficial da União, republicada em 14 de dezembro de 1999, Seção 1, p. 58, cita que: “II – duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-a às condições e especificidades próprias de cada comunidade”.

Cada comunidade ou aldeia, apresentam realidades específicas e diversificadas, por isso a necessidade de ajustes conforme a necessidade de cada grupo. Para tanto é necessário que haja parceria entre as comunidades e o “sistema educacional” responsável por cada região.

A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. É importante e necessário que os mais novos conheçam a história dos seus ancestrais, de modo a valorizar a ancestralidade. Esta lei vem contribuir para que seja garantido esses conhecimentos dentro das escolas em todos os territórios nacionais.

O decreto de nº 6.861 de 27 de maio de 2009 dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em território etnoeducacional. Em seu art. 1º cita que “A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades”. Este decreto possibilitou uma maior autonomia aos povos indígenas, na qual garante o respeito aos seus mais diversos territórios, com realidades distintas. Bem como iniciativa para criação das escolas a partir da necessidade e interesse da própria comunidade. Além de valorizar as tradições. É necessário recuperar o território, os conhecimentos, os valores que em muitas comunidades e aldeias estão se perdendo por diversos fatores.

Além da autonomia que as comunidades indígenas conquistaram, garantiram até então estabelecidas nas leis, a formação de professores por instituições seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais. Os materiais didáticos variam de acordo com a realidade de cada povo. Em seu Art. 10 do decreto de nº 6.861 de 27 de maio de 2009, cita que:

A produção de material didático e paradidático para escolas indígenas deverá apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos dos povos envolvidos, levando em consideração a sua tradição oral, e será publicado em versões bilíngues, multilíngues ou em línguas indígenas, incluindo as variações dialéticas da língua portuguesa, conforme a necessidade das comunidades atendidas.

A educação indígena passa a outro patamar, no entanto, embora prevista nas diretrizes e legislações, a educação escolar indígena ainda enfrenta diversos desafios para que de fato seja concretizado o que se estabelecem às Leis. Isso requer um árduo compromisso que vai envolver todas as esferas educacionais.

O Parecer CNE/CEB nº 5/12, aprovado em 10 de maio de 2021 que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena objetivam:

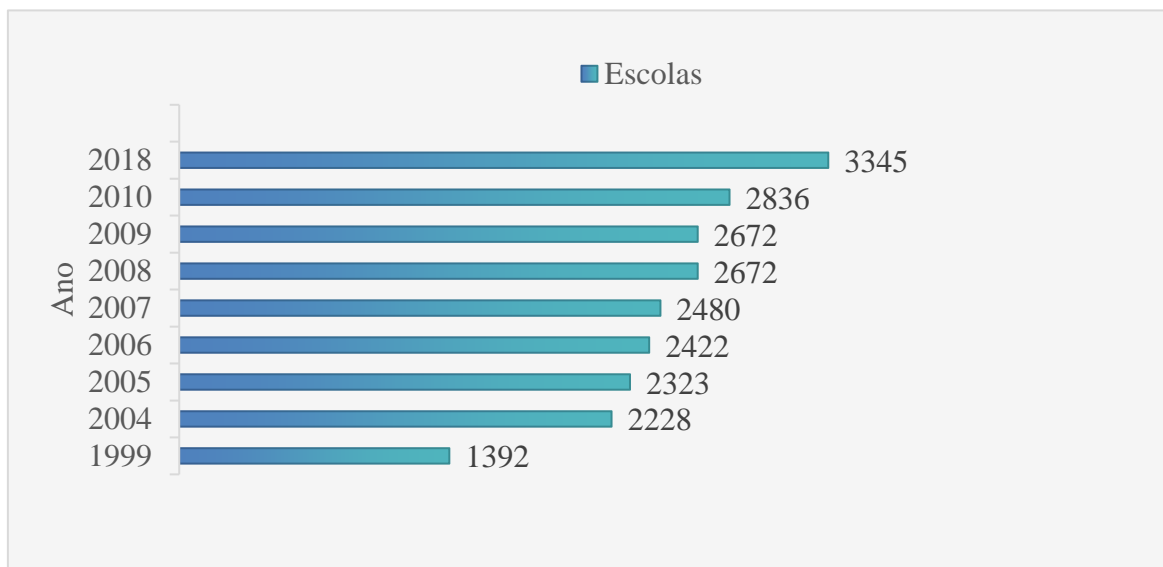
a) Orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos; b) orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas; c) assegurar que os princípios da especificidade, do bilingüismo e multilingüismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais; d) assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários; e) fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais; f) normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada; g) orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas; h) zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

Conforme o parecer, a educação indígena precisa de fato atender e garantir as demandas educacionais diferenciadas, dentro dos espaços escolares, bem como na formação de profissionais para estas instituições. De modo a valorizar os saberes, os conhecimentos tradicionais que cada comunidade apresenta, em muitos casos resgatar esses legados, que por anos foram oprimidos, negados, por situações diversas. Isso mostra o reflexo de crescimentos de escolas nas últimas duas décadas.

Uma comparação dos dados sobre escolas indígenas disponíveis no portal do MEC, nos últimos anos, permite constatar que houve um aumento progressivo no número de escolas indígenas a cada ano em que se registram dados sobre elas. Que vai desde o ano 1999 quando

foi realizado um primeiro censo específico da Educação Escolar Indígena até o último no ano de 2018. Nos anos seguintes, os dados, que foram obtidos por meio do censo escolar, realizado anualmente em todas as escolas do país pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) do MEC, apontam para esse crescimento saltando de 1.392 em 1999 para 3.345 em 2018 (gráfico 01).

Gráfico 01: Crescimento de escolas indígenas no Brasil



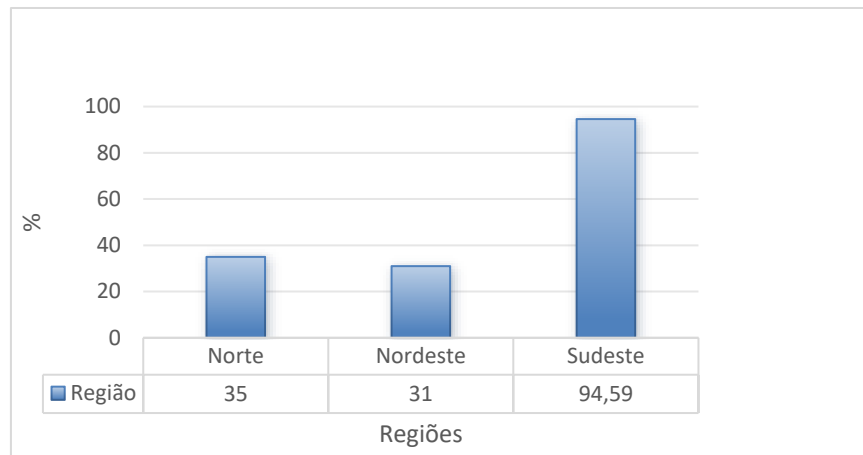
Fonte: o próprio autor, 2023.

Até o ano de 2018 foram cerca de 255.888 matrículas de estudantes e 22.590 professores. De acordo com o MEC, atualmente 1.029 escolas indígenas não funcionam em prédios escolares, 1.027 escolas indígenas não estão regularizadas por seus sistemas de ensino. Do total de escolas, 1.539 são estaduais distribuídas em 26 unidades federativas. Outras 1.806 são escolas municipais e estão em 203 municípios. Ao todo, 3.288 escolas estão localizadas em área rural e 57 escolas em área urbana. Percebemos o quanto é impactante a realidade das escolas indígenas em todo território nacional, esse impacto é ainda maior nas escolas da zona rural, que por sua vez enfrentam maior dificuldade, longe daquilo que prevê as constituições, uma escola de qualidade e diferenciada.

Além disso, o MEC aponta que 1.970 escolas não possuem água filtrada, 1.076 não possuem energia elétrica e 1.634 escolas não possuem esgoto sanitário. São 3.077 escolas sem biblioteca, 3.083 sem banda larga e 1.546 que não utilizam material didático específico. E, apesar de 2.417 escolas não informarem a língua indígena adotada, 3.345 unidades escolares utilizam a linguagem indígena. A educação escolar indígena precisa de avanços significativos,

para sanar as lacunas existentes, principalmente nas regiões mais remotas, distantes dos grandes centros urbanos. Como as regiões Norte e Nordeste que apresentam a menor porcentagem de escolas funcionando em prédios escolares próprios e adequados. Enquanto a região Sudeste apresenta a maior taxa. Como apresentado no gráfico abaixo (gráfico 2).

Gráfico 02: Escolas funcionando em prédios escolares próprios

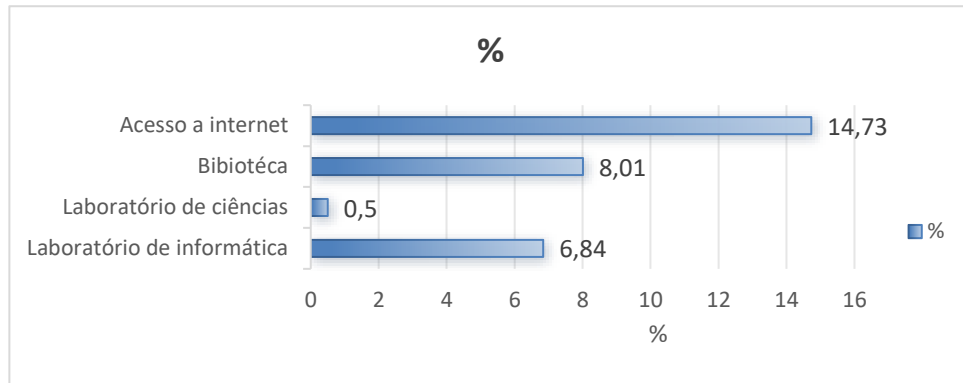


Fonte: o próprio autor, 2023.

Ainda conforme dados do MEC, as escolas indígenas das regiões Sul e Sudeste possuem 100% de acesso à energia elétrica, enquanto a região Norte possui apenas 54% de acesso. Quanto ao esgoto sanitário, as escolas indígenas das regiões Sul e Sudeste possuem, respectivamente, 98% e 90% de acesso, enquanto a região Norte possui apenas 39,61% de acesso.

As estruturas físicas de suporte ao aprendizado das ciências, informática e linguagens encontram-se praticamente ausentes nas escolas indígenas. Somente 6,84% das escolas indígenas possuem laboratórios de informática, 0,50% contam com laboratórios de ciências, 8,01% possuem bibliotecas e 14,73% têm acesso à internet, (gráfico 03).

Gráfico 03: Estruturas físicas de suporte ao aprendizado das ciências, informática e linguagens nas escolas indígenas



Fonte: o próprio autor, 2023.

As populações indígenas têm direitos de uma educação escolar de qualidade, bem como espaço onde possam desenvolver os conhecimentos e saberes de maneira agradável, que possibilite o pleno desenvolvimento do conhecimento, e esses direitos precisam ser cumpridos. Esses dados apontam o quanto a educação escolar indígena precisa de fato apresentar resultados emergentes. Resultados na qualidade do ensino e espaços escolares, de forma a valorizar e respeitar as comunidades e aldeias, assim como na qualificação adequada aos professores para atuarem nessas escolas.

O MEC ainda aponta as principais ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação para garantir a oferta de educação escolar indígena de qualidade que são as seguintes:

1. Formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio (Magistério Indígena). Esses cursos têm em média a duração de cinco anos e são compostos, em sua maioria, por etapas intensivas de ensino presencial (quando os professores indígenas deixam suas aldeias e, durante um mês, participam de atividades conjuntas em um centro de formação) e etapas de estudos autônomos, pesquisas e reflexão sobre a prática pedagógica nas aldeias. O MEC oferece apoio técnico e financeiro à realização dos cursos.
2. Formação de Professores Indígenas em Nível Superior (licenciaturas interculturais). O objetivo principal é garantir educação escolar de qualidade e ampliar a oferta das quatro séries finais do ensino fundamental, além de implantar o ensino médio em terras indígenas.
3. Produção de material didático específico em línguas indígenas, bilíngues ou em português. Livros, cartazes, vídeos, CDs, DVDs e outros materiais produzidos pelos professores indígenas são editados com o apoio financeiro do MEC e distribuídos às escolas indígenas.
4. Apoio político-pedagógico aos sistemas de ensino para a ampliação da oferta de educação escolar em terras indígenas.
5. Promoção do Controle Social Indígena. O MEC desenvolve, em articulação com a Funai, cursos de formação para que professores e lideranças indígenas conheçam seus direitos e exerçam o controle social sobre os mecanismos de financiamento da educação pública, bem como sobre a execução das ações e programas em apoio à educação escolar indígena.
6. Apoio financeiro à construção, reforma ou ampliação de escolas indígenas.

É importante destacar, que não desqualificamos os esforços atribuídos ao Ministério da Educação em relação a Educação Escolar Indígena, ao contrário, apontamos os feitos e os avanços desses esforços, no entanto, é real que ainda existem lacunas e desigualdades educacionais em diferentes regiões brasileira, como já apresentado. Essas desigualdades só serão minimizadas, quando houver uma parceria de toda sociedade envolvida, agentes educacionais, poder público e a valorização e qualificação adequada desses profissionais.

Para Bonin (2015, p. 3):

Em décadas recentes foram surgindo diferentes experiências de organização da educação escolar indígena em várias regiões do Brasil, respeitando as culturas e os projetos de vida indígenas. No entanto, muitas dessas experiências são fragmentadas e descontínuas, sendo a oferta oficial de educação escolar indígena, nos estados e municípios, ainda marcada pela escassez de recursos, imposição de programas, desrespeito às decisões indígenas e pela falta de professores e de investimentos na qualificação dos profissionais indígenas.

Vale salientar também a situação que ainda existem no contexto da educação escolar indígena, inúmeras comunidades ou aldeias que ainda não são reconhecidas e demarcadas como terras indígenas e conseqüentemente nem as escolas, isso interfere diretamente na questão sociocultural, na língua, nas práticas inerentes aos povos indígenas. Enquanto outras tiveram seu reconhecimento recente, dificultando ou atrapalhando o seu desenvolvimento com uma árdua retomada de suas tradições. Isso acaba acarretando uma fragmentação na educação escolar indígena na qual precisa passar por todo um processo de reconstrução, de resgate, de autorreconhecimento e conseqüentemente em casos mais extremos, a negação da cultura.

E quando se refere ao currículo escolar, esta deve apreciar em todo seu contexto sociocultural, na qual os/as estudantes estão inseridos/as, com os saberes, as identidades, os conhecimentos da sua cultura, para que de fato seja uma educação escolar indígena diferenciada em todo seu contexto territorial, no meio que convive. E para que isso de fato funcione na prática, precisa de todo um grupo multidisciplinar que compreendam todos esses fatores de forma a valorizar a pluralidade sociocultural de cada etnia.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (1998, p. 2):

Nos últimos dois anos, o Ministério da Educação produziu os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, submetido a ampla discussão junto à sociedade brasileira. Os PCN, além das disciplinas tradicionais incluem temas transversais, como pluralidade cultural, ética e convívio social, meio ambiente, saúde e orientação social que devem ser trabalhados em todas as disciplinas e por todos os professores. O objetivo desta iniciativa é oferecer

referenciais curriculares pedagógicos, de caráter não obrigatório, que concorram para elaboração dos projetos pedagógicos das escolas, tornando viável a melhoria da qualidade do ensino e visando a formação do aluno enquanto cidadão. A política desenvolvida pelo MEC visa assegurar aos povos indígenas uma escola de qualidade, que respeite suas especificidades culturais e que garanta sua participação plena nos projetos de futuro do País.

Os dados mostram que, mesmo com os avanços apresentados até aqui, os esforços atribuídos ao MEC, e todo o sistema educacional para as populações indígenas, a educação escolar indígena ainda precisa de avanços emergentes, de melhoria nos mais variados aspectos apresentados. Para tanto é necessário o empenho de todos, para que de fato a educação escolar indígena alcance os seus devidos direitos, para que sejam cumpridas o que estabelecem as legislações.

A educação escolar indígena mesmo com as conquistas alcançadas, ainda precisa de avanços positivos, quantas lacunas que precisam ser preenchidas, principalmente nas regiões mais distantes que são as mais afetadas pela desigualdade educacional e conseqüentemente acarretando um desequilíbrio socioeconômico, de conhecimentos etc., que interfere na vida pessoal, familiar e coletiva.

As regiões Norte e Nordeste apresentam a maior percentagem de escolas indígenas que não funcionam em prédios escolares apropriados. Há situações em que a própria comunidade cede espaço para serem utilizados como salas de aulas, podemos apontar, “centro comunitário” (como mostra na foto 02) da comunidade citada que possui apenas uma divisão com compensado, em outros casos, essa divisão é feita apenas com lonas, e de outras que funcionam de diferentes formas, principalmente no ensino médio. Tal situação interfere no aprendizado dos estudantes, por não haver um espaço, um ambiente confortável que possibilite um ensino-aprendizagem de qualidade. Uma vez que tudo que o professor fala de um lado, dar para ouvir do outro lado.

A escola municipal da comunidade Guanabara II, que atende a etapa da educação infantil até a etapa II dos anos finais, possui prédio próprio, luz elétrica. No entanto, não possui auditório, laboratório de informática e de ciências. Não apenas dessa escola, mas em outras que já atuei, como da comunidade Bom Intento I, Prosperidade II, São Luis. Laboratório de informática não existe na escola dessas comunidades. Acredita-se que não haja em nenhuma das escolas indígenas e não indígenas ribeirinhas, laboratório de informática, de ciências, se existe é exceção, 0,1%

No ensino médio funciona em um espaço cedido pela comunidade, no centro comunitário, não possui banheiro, luz elétrica, laboratório, possui apenas duas salas que foram divididas com compensados. Essa não é uma realidade isolada, só desta comunidade, quando se refere a educação estadual. Das 33 comunidades indígenas (Ticuna e Kokama), só três possuem prédios próprios (luz elétrica, Internet (as três são escolas em comunidade Ticuna), e as demais funcionam em espaço não escolar como mostra a (foto 02).

Foto 02: Centro Comunitário onde funciona o ensino médio na comunidade



Fonte: o próprio autor, 2024

Porém, para chegar até aqui, vale descrever os processos da educação escolar indígena no ensino médio. Até o ano de 2008, os estudantes que terminavam o ensino fundamental, tinham que sair de suas comunidades para cursar o ensino médio na cidade ou comunidade distante. Desde 2009 a Secretaria Estadual de Educação implantou o “Ensino Médio Mediado por Tecnologia”, que era transmitida pelo “Centro de Mídias do Estado do Amazonas”, que trouxe novas possibilidades aos estudantes que concluíram o ensino fundamental.

Em todas as comunidades que já possuíam prédio da Secretaria Municipal de Educação, fecharam parceria para implementar o ensino médio no turno noturno, quando a escola não estava sendo utilizada pelo ensino fundamental.

Desta forma, abriram-se novas oportunidades aos estudantes que queriam dar continuidade aos estudos. Porém, havia, um empecilho, nas comunidades ribeirinhas, faltava energia elétrica com frequência, dificultando os estudantes assistirem às aulas.

Aos poucos as comunidades foram se reunindo, e optaram pelo ensino presencial. Na comunidade Guanabara II, funcionou até o ano de 2021 o Ensino Médio Mediado por Tecnologia. Desde o ano de 2022, o ensino Médio na comunidade passou a ser presencial, por isso que nas comunidades funcionam em espaços não escolares, pois o prédio que era ocupado apenas à noite, no turno matutino e vespertino é utilizado pelos estudantes do município.

1.1 Maniawatipa yaukin ikuarinka awakanacultural⁵

Os intercâmbios culturais entre sociedades coincidem com o início da história, desde a Grécia Clássica e o Império Romano, com as inúmeras trocas e interações ocorridas no Mediterrâneo, passando pela expansão da Europa em direção à América e a África sempre ocorreu o contato entre diferentes culturas, (Canclini, 2006).

A questão da interculturalidade ultrapassou os limites dos países hegemônicos a partir do final do séc. XX com o crescimento dos processos de globalização mercantis operados por instituições transnacionais e a diminuição do poder dos estados-nações. A criação de um mercado mundial, onde são efetuadas trocas de bens materiais, mensagens e imigrantes proporcionou um aumento de fluxos e interações e diminuiu as fronteiras. O desenvolvimento das tecnologias de comunicações e as facilidades de deslocamento que permitem um aumento dos contatos de pessoas, ideias, bens e significados provocaram também um maior contato entre as diversas culturas

Canclini (2003, p. XXVII) chama estes produtos resultantes da interface entre grupos culturais distintos de hibridação, termo escolhido para “designar as misturas interculturais propriamente modernas, entre outras, aquelas geradas pelas integrações dos Estados nacionais, os populismos políticos e as indústrias culturais”

Conforme Canclini (2003, p. XXIX):

A hibridação seria o termo adequado para traduzir os processos derivados da interculturalidade, não só as fusões raciais comumente denominadas de mestiçagem ou o sincretismo religioso, mas também as misturas modernas do artesanal com o industrial, do culto com o popular e do escrito com o visual, ou seja, trata-se de um conceito de maior amplitude e atualidade que explicaria melhor os complexos processos combinatórios contemporâneos “não só as combinações de elementos étnicos ou religiosos, mas também a de produtos de tecnologia avançadas e processos sociais modernos ou pós-modernos.

Vieira (2011) cita que “o que agora conhecemos como educação intercultural não nasceu do nada, mas resulta de um processo demorado”. Ainda de acordo com o autor, “Depois do fracasso de vários modelos de intervenção baseados numa perspectiva psicológica – na qual se toma consciência das imagens, dos estereótipos, os preconceitos, as mudanças de atitudes [...] ou numa perspectiva socioeconômica – as desigualdades sociais, as origens dos fluxos migratórios etc. Atualmente, a educação intercultural parte de uma abordagem mais integradora, que colhe as experiências vividas” (Vieira, 2011, p.5).

⁵ Como implementar uma educação intercultural

Para Vieira (2011, p. 6):

Face às deficiências do modelo assimilacionista, surge o multiculturalismo. Este valoriza um pouco mais a diversidade cultural. Respeitam-se as diferenças e estabelecem-se umas normas básicas de convivência. Introduzem nos currículos elementos das culturas minoritárias. Mesmo assim, o respeito pelo outro não implica contato e muito menos interação. Fala-se já de educação intercultural, mas esta refere-se, nesta época, apenas a problemas de bilinguismo ou multilinguismo.

Vieira (2011, p. 9) cita que: “a educação intercultural começa quando o docente guia o aluno na descoberta de si próprio e o ajuda a pôr-se no lugar do outro e compreender as suas reações. De fato este, é o grande desafio da Escola neste século”.

Para Sales; Garcia (1997, p. 46 apud Vieira, 2011, p.10) a educação intercultural:

Pode-se definir como um método de ensino e aprendizagem baseado num conjunto de valores e crenças democrático e, que procura fomentar o pluralismo cultural no seio das sociedades culturalmente diversas num mundo interdependente. Preconiza um modelo educativo que propicie o enriquecimento cultural dos cidadãos, partindo do reconhecimento e do respeito pela diversidade, através do diálogo e intercâmbio, na participação ativa e crítica para o desenvolvimento de uma sociedade democrática fundada na igualdade, tolerância e solidariedade.

No Brasil, atualmente, a diversidade sociocultural concentra-se nos diferentes povos e expressa-se pela presença de mais de 220 povos distintos, que vivem em praticamente todos os Estados da Federação, segundo a estimativa realizada pelo Fundo Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI). Segundo a pesquisa, existem 305 etnias diferentes, o que confirma que o Brasil apresenta uma diversidade intercultural (Nascimento; André, 2021, p. 2).

Fagundes (2018, p. 143) diz que: “a interculturalidade é o encontro entre o mundo do professor e o mundo do aluno nos espaços escolares, ambos os mundos marcados por diferentes vivências, experiências e conhecimentos”. A escola, na contemporaneidade, tem passado por diversas transformações em um curto espaço de tempo e, com essas modificações, a sociedade tem sido marcada por combates no que diz a respeito à desigualdade social, haja vista que o primeiro espaço em que ocorrem essas transformações é o ambiente escolar.

“Considerando a importância de uma educação intercultural bilíngue, observa-se a necessidade de um preparo de todos os envolvidos para que a educação seja efetiva e de qualidade, preservando a diversidade cultural, enquanto mantém a valorização do professor”. (Nascimento 2021, p. 2).

Nesse sentido, Nascimento; André, (2021, p. 3) ainda citam que:

A interculturalidade deve ser pensada como um processo de reconstrução, diálogo e aprendizagem sobre as culturas presentes no ambiente escolar e ter como princípios orientadores o respeito e a igualdade, para que seja possível a construção de uma educação democrática e justa. Sendo assim, acredita-se que seja urgente a necessidade de reforma do sistema educativo, principalmente nas regiões fronteiriças; reforma essa que deve contar com a inclusão de conteúdos que valorizem a cultura.

Conforme as autoras, a formação continuada do docente é de extrema importância para o desenvolvimento integral do docente para atuar na sala de aula. Aqui, acredita-se, ou melhor, tem-se como hipótese, que os docentes na região de fronteira sentem dificuldades em trabalhar com os alunos oriundos da região da tríplice fronteira. A escola precisa pensar numa educação intercultural que abarque as experiências humanas, a partir de modos culturais diversos oriundos de um universo histórico e social mais amplo. Em outras perspectivas, trata-se de compreender que as identidades não são puras e que existe a necessidade de se compreender as diferenças dentro das diferenças.

Para Nascimento; André, (2021, p.04), “O trabalho docente é interativo, ou seja, o aluno estabelece comunicação e aprendizagem através do professor e, conseqüentemente, quando não há relação entre o primeiro e o segundo, as dificuldades de aprendizagem do aluno estrangeiro serão mais acentuadas”.

Segundo Nascimento; André, (2021, p. 5):

O preparo docente é importante para que a diversidade cultural seja considerada, bem como que as práticas pedagógicas culturais sejam realmente efetivadas no cotidiano escolar. Essa mudança precisa ser acompanhada de condições concretas de financiamento, produção de material, aquisição de acervo bibliográfico, consultorias, assessorias, entre outros. Quando se trata de formação docente é necessário um tratamento interligado de informações para todas as especificidades contemplando em todas as disciplinas pedagógicas. É essencial a formação de professores para interculturalidade, com objetivo de aprimorar o conhecimento relacionado às atividades voltadas para a interculturalidade, ou seja, o docente não atua sempre sozinho, pois existe a interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida.

Conforme Tardiff (2012, p. 241): “Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidiana do ofício de professor”.

Ainda de acordo com Nascimento; André, (2021, p.6):

O desenvolvimento da educação intercultural se constituiu a partir da crescente demanda de alunos recebidos nas escolas regulares, e, com isso, verificou-se a importância de vincular as propostas de educação intercultural. Pode-se considerar que pensar sobre a educação intercultural é uma tarefa considerada árdua. Para que a educação intercultural se desenvolva, é fundamental introduzi-la num debate público nos diferentes âmbitos sociais.

Para Pereira et al., (2007, p.15), “O fator da interculturalidade na educação não pode ser negligenciado. A última década testemunhou um interesse intenso no estudo do espaço educacional como âmbito de inegável pluralidade humana”.

Conforme defendido por Vieira, (2011, p. 13):

Para mudar este estado de coisas, é necessário que as escolas tenham mais autonomia e criem uma cultura escolar de respeito pela diversidade assente na igualdade dos direitos, isto é, um fim comunitário que implique todos os elementos da comunidade escolar, um fim que parta dos interesses e crenças diferentes mas que os reúna num processo que, por si, é democrático, ético e intercultural, porque evidencia o curriculum oculto que se gera através das rotinas e dos ritos que parecem inofensivos em si mesmos, mas no fundo, refletem preconceitos e relações de poder discriminatórias, que não se questionam porque aqueles que as conservam não têm consciência delas.

Vieira (2011, p. 20) afirma que: “A Escola tem uma função insubstituível no que toca à transmissão do conhecimento. Reforçar essa missão é dar importância ao desenvolvimento das atividades intelectuais e ao domínio dos saberes. No contexto atual, a formação do espírito deve constituir-se numa prioridade para a escola”.

A Escola tem o dever de tornar todos os alunos aptos a empreender e realizar um percurso escolar com sucesso ou integrar-se na sociedade mediante o domínio de competências profissionais. Para cumprir esta missão, o Estado tem de definir o currículo nacional de base, e as escolas devem oferecer caminhos escolares diferenciados de acordo com os interesses e as aptidões de cada aluno.

1.2 **Kukamakana Amazônica peruana na região de Loreto Nauta⁶**

Os Kokama na Amazônia peruana, sofreram as mesmas consequências que os Kokama da Amazônia brasileira, uma vez que estes viviam próximos dos seus territórios. O passado obscuro dos povos indígenas na tríplice fronteira deve ter sido uma das principais causas para a negação da cultura no passado e que se reflete na atualidade. Muitos indígenas tiveram que

⁶ Os Kokama na Amazônia peruana na região de Loreto Nauta

fugir para outros territórios de modo que não fossem capturados e levados a viver uma vida de escravos.

O reflexo que se tem hoje, é um povo quase extinto, que luta, que busca de todas as formas reavivar esta cultura que é tão rica e evitar a extinção da sua língua, de suas tradições. Uma vez que há poucos os anciãos que são falantes da língua, dessa forma as lutas são árduas, para resgatar o que foi perdido nos períodos anteriores.

Neste sentido, tive a oportunidade de conhecer o professor Tenison Murayary que é Especialista de Educação Intercultural na Unidade de Gestão Educativa de Loreto Nauta. No Congresso Internacional da SALSA realizado em julho 2023 em Letícia, Colômbia, tive a oportunidade de assistir o trabalho desenvolvido pelo professor Tennison, o qual desenvolve um trabalho significativo junto ao seu povo Kokama na Amazônia peruana, enquanto especialista de educação intercultural na Unidade de Gestão Educacional de Loreto Nalta no Peru. Após a apresentação, tive o privilégio de poder falar com ele, dessa forma pôde-se coletar algumas informações acerca das lutas para revitalizar, reavivar esta etnia, essa cultura, esses conhecimentos que ficaram parados por muitos anos.

Onde ele afirma que, “há muito tempo tenho trazido os sonhos dos meus pais, que é render a língua e a cultura, e tem traçado diferentes espaços, diferentes caminhos, o que mais tem gerado efeito tem sido por parte da educação. Eles trataram de buscar um espaço onde podemos formar nossos próprios professores, para que eles venham ensinar nossos filhos (Tenison Murayare, 2023).

Em nossa região existe um programa de formação bilíngue na Amazônia peruana, aí nós formamos esses professores no período de 5 anos, depois é firmado um convênio para voltar para suas próprias comunidades. Formamos e pensamos uma forma de eles retornarem para suas comunidades. E, nessa comunidade encontramos as demandas dos pais. Agora como você está formado como professor [...] agora deve ensinar a língua e reviver essa cultura. Não é fácil, porque em uma comunidade onde temos Kokamas, tem outros que não querem ser Kokama. O que fazemos? A escola é ferramenta fundamental, porque através das músicas, dinâmicas, atividades desde as palavras, de se identificar a si mesmo.

Nós Kokamas temos apelidos, que pode ser uma planta, um peixe, um animal, eu por exemplo sou Murayare, que significa uma planta que em castelhano é conhecido como anauayo, outro é o peixe, como a sardinha, “tupari”, e tem muitas pessoas da família tupari, tamali, e assim como esses, encontramos e vamos trabalhando a parte mais de identidade, mas você é esse, eu também sou esse.

Mas o professor que é mestiço ou que não tenha uma formação específica, não vai falar sobre isso. As crianças começam falar eu também sou Kokama, sou planta, sou sardinha, esse processo é fundamental, mas requer um processo que passa lentamente, aí aproveitamos as canções, discursos, conhecimentos das palavras, como se fala tal árvore, planta, a parte da pronúncia é fundamental, como falam que os Kokamas são pescadores por natureza, quando voltam de pescar encontram mais de vinte espécies de peixes, é uma oportunidade de dizer que este é “tupary”, (sardinha) esse é outro.

A partir daí começamos a trabalhar, esse processo se chama curricularização-se, porque no curriculum trabalhamos como professores, não tem aprendizagem de uma segunda língua, sem embargo tem o castelhano como segunda língua. Não tem uma língua originária como uma segunda língua. Como fazemos? Eu trabalhava no distrito de educação, como dizia a diretora, “tirar ala buel ao sistema”, porque se continuarmos fazendo casos ao sistema, vamos seguir desaparecendo.

Nós temos outras demandas, temos outras necessidades de viver essa cultura tão linda e tão rica. Entre os Kokama, quantos saberes tem! Hoje a partir daí me convidaram para conduzir o Instituto de Investigação da Amazônia peruana.

Que influência têm de tocar esta campanha para que saia, um dia você não está como professor, está em um campo de investigação. Que influência tem outros saberes Kokama, “*el cachete del soro*”, é uma planta que não dá fruto, no seguinte ano já está dando fruto, que conhecimentos tem sido, uma operação, tem efeito transgênico. E então como transmitir esse saber? Esses saberes estão se perdendo por não querer falar nossa língua.

Onde estão mais vivas nossas línguas? Nos discursos, nos curadores, que curam através do tabaco. Aí está o pico da língua, para isso temos que trabalhar com os que conhecem, os que sabem. Esse é um processo que viemos trabalhando por muitos tempos. E estamos alcançando este ano, revertendo essa pirâmide que antes não havia, só havia cinco seis falantes, agora tem muitos nessa geração que estão falando, agora passaram muito tempo também, agora requer não somente uma recuperação da língua, como a recuperação do território ancestral, hoje temos Kokama no Peru, no Brasil, na Colômbia e hoje está no rio de la Plata na Argentina, os tupi-guarani que são nossas famílias também, então veja, tantos territórios que temos que recuperar. Esse processo creio que seja importante, genial que se poderia recuperar também nos países irmãos.

- Na escola de vocês, são somente professores indígenas que atuam em sala de aula, ou tem professores não indígenas que atuam nas escolas?

Nem todos são indígenas, existe o processo de autoidentificação está indo lento, e assim vai se construindo, no entanto não é aceito com facilidade os não indígenas, eles afirmam “não eu sou campesino” buscando uma justificativa. Tem alguns não indígenas sim, mas na sua maioria já são indígenas.

Em relação a organização dos Kokama no Peru Tenisson cita que: Como nosso território é grande, nós estamos organizados por federações, têm uma federação Ideco, Associação indígena de comunidade Kokama de Samiria, outra se chama Associação Indígena el Marañon, outra se chama Associação Indígena de Rio Urituyaco. Assim estamos organizados.

1.3 Kukamakana na Amazônia brasileira⁷

A presença dos Kokama na Amazônia brasileira, consiste desde os tempos remotos, ou seja, bem antes de os colonizadores pisarem em território brasileiro. Sobretudo no período que se estendeu o ciclo da borracha. Onde muitos indígenas eram capturados e forçados a trabalhar no extrativismo da seringa. Neste processo, muitos indígenas foram torturados, açoitados, forçados a trabalhar até a morte, acarretando a dizimação de muitos.

Segundo Bernuci (2012, p. 4-5):

Historicamente, a modalidade de tortura empregada de forma mais comum e disseminada por toda a Amazônia, não só a brasileira, era o flagelo, executado com a vítima presa por correntes ao instrumento de tortura. Este método consistia em atar as mãos e os pés do índio e dar-lhe de 60 a 100 açoites com um chicote de couro de anta até que a parte afetada perdesse a pele. A vítima nessa altura, dependendo da idade e do preparo físico, podia já estar inconsciente ou até lúcida, mas agonizando de modo brutal. Ou ainda de uma viga de um barracão, pendurava-se com um a corda o condenado há dois palmos do rés-do-chão e ali se passava a açoitá-lo até ele ficar prostrado ou inconsciente. Cortava-se a amarra que ligava os punhos dele e este, ao despencar no chão, infalivelmente fraturava alguma parte do corpo. Muitas vezes o indivíduo que sangrava, e não era tratado imediatamente, “bichava” e o tecido do seu corpo entrava em franco e rápido estado de putrefação levando-o, em menos de dois dias, à morte.

Os históricos da disseminação empregadas as populações indígenas, é contada apenas a partir do que foram registradas, documentadas e divulgadas. Como a citada por Rubim (2016, p. 33): As evidências arqueológicas indicam que a etnia Kokama chegou ao Peru no século XVI, entre 1539 e 1549 e que volta “ao Brasil descendo o rio saindo da Amazônia Peruana para a Amazônia Brasileira, em meados do século XIX e no século XX, fugindo das pressões opressoras no Peru ou vindo em busca da extração do látex da borracha [...].

⁷ Os Kokama na Amazônia brasileira

Figura 02: Tríplice Fronteira

Fonte: Google Earth.

O povo Kokama, segundo fontes históricas, migra da Amazônia peruana para a Amazônia brasileira, na região do Alto Solimões, em busca de novas oportunidades, além da religião, desencadeando um movimento missionário. Segundo Ramos (2004, p. 19 citado por Souza 2021, p. 49-50): Atualmente existem Kokama na região da Colômbia, no Peru e no Brasil. Do lado brasileiro, podemos encontrá-los em Tabatinga, São Paulo de Olivença, Benjamin Constant, Amaturá, Santo Antônio do Içá, Tonantins, Fonte Boa, Tefé e Jutai. [...] Kokama no alto e médio Solimões, em 1997, apontam para uma população aproximada de 1.395 indivíduos Kokama.

Conforme o censo Demográfico do ano de 2010 do IBGE, a estimativa do povo Kokama era de 11.247, hoje o número de desta etnia é muito maior.

Os comentadores regionais relatam ainda hoje que os Kokama constituíam um povo que vivia em constante movimento. Este processo de deslocamento do povo Kokama tem sido sempre explicado como atrelado a conflitos na busca de terras para plantio e de águas para o exercício da pesca, Almeida; Rubim, (2012, p. 68 citado por Souza 2021, p. 50).

Foto 03: Pescando no rio

Fonte: o próprio autor, 2024.

Vale ressaltar que o plantio, a pesca e outras atividades, também são executadas pelas mulheres e crianças, todos os membros da família contribuem para o sustento familiar. A pesca, por exemplo, é realizada em rios, lagos e igarapés. A maior parte dos produtos produzidos pela comunidade, são para consumo próprio. No entanto, por haver a necessidade de comprar outros mantimentos, como açúcar, feijão, arroz, congelados, entre outros, as famílias costumam vender parte de seus produtos, como farinha, banana, pimentão, milho, etc, para cobrir as despesas, uma vez que grande maioria depende da agricultura familiar e da pesca.

Esses conhecimentos que são repassados pelos adultos às crianças, vão refletir no decorrer de todas as etapas da vida até chegar a a vida adulta. O pescar por exemplo é atividade fundamental para o povo Kokama, em vista que o pescado é uma das principais proteínas desse povo e como fonte de renda. Por isso, as crianças, desde pequenas já praticam a pescaria. A agricultura é outra atividade de suma importância pois é de onde eles retiram a maior parte dos alimentos consumidos.

Ainda conforme Ramos (2004, p. 23 citado por Souza 2021, p, 50):

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

Em relação ao modelo de organização sociocultural, antes do processo de colonização “era patrilocal e patrilinear, por meio dos quais a descendência do nome era concedida através da linhagem masculina e a etnia admitia como modelo de parentesco a união entre primos” (Costa, 2014, p. 67). O povo Kokama, sempre buscaram formar suas comunidades às margens do rio.

Quanto à língua Kokama, sua origem descende do Tupi-Guarani, Souza (2021, p.51) apud (Almeida; Rubim, 2016). Ainda conforme Souza (2021), por um longo tempo ela ficou esquecida e quase desapareceu.

Para Souza (2021, p.51):

Podemos dizer que o quase abandono da língua se relaciona diretamente com os processos de colonização a que foram submetidos os indígenas. O interesse colonialista pelas terras brasileiras impôs, ideológica e violentamente, a cultura ocidental. Tal processo fez com que muitas línguas fossem desaparecendo. Além disso, o contato permanente com outros grupos étnicos e conseqüentemente com outras línguas também contribuiu sobremaneira para o quase “silenciamento” desse povo (Almeida e Rubim, 2012).

“Foram inúmeras as causas que levaram quase o apagão da língua Kokama, como os preconceitos de outras etnias, as violências empregadas aos indígenas no processo de colonização, etc”, Almeida; Rubim (2012, p. 78 citado por Souza 2021, p. 51). Ainda conforme os autores: “Os Kokama estão em processo de tornar ao cotidiano a sua língua e seus rituais. Sua língua foi considerada por muitos linguistas como uma “língua desaparecida”. A língua Kokama no Brasil estava tão somente na memória dos mais velhos. Foi registrada por alguns estudiosos e com a ajuda de pesquisadores conseguiu ser transformada em material didático que está sendo utilizado no processo de recolocar na vida cotidiana a língua Kokama, Almeida; Rubim (2012, p. 78 apud Souza 2021, p. 51).

Almeida (2011, p. 144 citado por Souza 2021, p. 51-52), afirma que:

A revitalização da língua tornou-se um instrumento básico na luta pela identidade étnica. Para tanto, os povos indígenas têm utilizado esse mecanismo como forma de “controlar de maneira mais autônoma suas relações com o Estado e com as instituições privadas (entidades confessionais, organizações não-governamentais/ong’s, empresas), cujas ações mediadoras configuram formas renovadas de tutela”

Acredita-se que um dos principais pontos para o silenciamento dos Kokama de Guanabara II foi a religião e o preconceito. Em meados de 1968, os missionários chegaram à região com a missão de evangelizar os indígenas. E uma das primeiras denominações a chegar na comunidade foi o da Cruzada Apostólica Evangélica (Santa cruz). Onde um dos primeiros a se converter ao cristianismo foi meu avô já falecido, Luís. VovôLuís era falante da Língua Quéchuá (língua Inca originária do Peru), no entanto, não foi repassado para seus filhos. Ao questionar meu pai, José, filho de Luís, o porquê de não ter aprendido a língua Quéchuá, ele afirmou que não se interessou.

A verdade é que nem eu mesmo sabia que meu avô era falante da língua. Fiquei sabendo no decorrer das entrevistas deste trabalho, realizado com meu primo que participou deste estudo, professor e morador da comunidade.

Nesse sentido, Almeida; Rubim (2012, p. 69 citado por Souza 2021 p. 54) destacam que:

A volta dos Kokama ao cenário nacional se deu em um contexto de luta pela reafirmação dos direitos dos indígenas”. De fato, o episódio da demarcação de terras, remete-nos ao processo de identificação étnica usada como estratégia de sobrevivência. Neste caso, a perda das terras fez com que o povo Kokama pusesse em pleno curso a política de identidade e a luta por ocupar seus territórios.

Na comunidade, os professores que atuam na escola, encontram inúmeros desafios frente ao processo de revitalização sociocultural da língua, das práticas e saberes desse povo, uma vez que apenas os anciãos possuíam esses conhecimentos, pelo fato de não terem repassados, hoje a luta é imensa. Nesse contexto, questionou-se aos professores sujeitos da pesquisa, em relação aos desafios nesse percurso, o professor Cotia afirmou que:

Foram grandes os desafios, até então nós até hoje temos um grande desafio quanto a questão da língua, até porque quando nós iniciamos, nós tivemos dificuldade de trazer os velinhos para trabalhar, para eles nos ensinar e nós transmitir. Tinha mais facilidade na época, já hoje é difícil porque já não temos mais os nossos anfitriões, os nossos avós e bisavós que falavam. Hoje nós trabalhamos com a pesquisa do passado e com a lembrança daquilo que eles nos deixaram.

Dessa forma, podemos afirmar que, a comunidade precisa se empenhar juntamente com a escola. E a escola juntamente com a comunidade, para que de fato façam a diferença e somem as forças nesse processo de revitalização sociocultural, linguístico e as tradições que são importantes para o povo. Como garantia de direitos estabelecidos nas constituições.

1.4 Kamatari yaukikana ikuarinka ritamaka tapiya Guanara II (mukuika)⁸

A escola passou por vários processos até sua implementação como escola indígena. Nesse processo de civilização e implantação das escolas e o contato com não indígenas nas comunidades, muitas de suas tradições sofreram fortes influências direta, como na língua, nas artes, as expressões socioculturais até mesmo de identidade, que contribuíram para que essas

⁸ O processo de implementação da Educação Escolar Indígena na comunidade Guanabara II

comunidades passassem despercebidas aos olhares das autoridades competentes. Uma vez que a interculturalidade considera a diversidade cultural no processo de ensino aprendizagem é fundamental para se garantir uma educação escolar indígena diferenciada.

Segundo Rosa (2014) a escola deve trabalhar com os valores, saberes tradicionais e práticas de cada comunidade, para garantir o acesso aos conhecimentos e as tecnologias da sociedade nacional. No entanto, não era o que de fato ocorria nessa comunidade, impossibilitando o reconhecimento pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI). Depois de muitas lutas e resistências, finalmente esse povo conseguiu seu reconhecimento em meados do ano de 2013.

Para tanto há uma urgência na retoma dos hábitos próprios dos indígenas, para a revitalização sociocultural, uma educação diferenciada voltada para o povo, conforme a sua realidade. Para isso, essa pesquisa tornou-se crucial na colaboração através de suas expressões socioculturais predominantes na escola e na comunidade. Em virtude que essa instituição recebe estudantes de várias comunidades, advindos de diferentes lugares da Amazônia. Diferentes pluralidades culturais, que possibilitam um enriquecimento sociocultural, para uma construção de etnicidade, de respeito às diferenças e diversidade na construção cidadã.

Até o ano de 2020 a escola tinha o mesmo nome da comunidade, Escola Municipal Guanabara II, passaram-se pouco mais de cinco anos após a portaria de reconhecimento e demarcação da comunidade até a audiência realizada em julho de 2019, com intuito de mudar o nome da escola para categoria de escola indígena. Deixando se ser não indígena e passando a ser indígena Kokama, dessa forma passou a se chamar Escola Municipal Indígena “Antiri Awanari Tsamia” que significa André Januário Samias, em homenagem ao primeiro cacique da comunidade, o qual deu pontapé inicial e lutou arduamente pelo reconhecimento e demarcação da terra. No entanto, a mudança do nome da escola só ocorreu no ano de 2021.

Por volta do dia vinte e seis do mês de junho do ano de dois mil e dezenove, a comunidade se reuniu com a equipe da Secretaria Municipal de Educação - SEMED de Benjamin Constant, coordenada pela a Prof^ª Dra. Antônia Rodrigues da Silva, Secretária Municipal de Educação, e demais representantes da secretaria executiva, com o intuito de realizar uma audiência pública sobre a mudança do nome da escola de Guanabara II, para a categoria de “Escola Indígena”.

Esta conquista foi considerada um marco histórico da educação de Benjamin Constant, que pela primeira vez, a etnia Kokama foi contemplada. Concretizando a luta dos moradores desta comunidade, que de acordo com a Portaria n° 17804, de 19 de abril de 2013, do Decreto n°1.775, de 8 de janeiro de 1996, da TI Guanabara, a qual a FUNAI cumpriu seu dever enquanto

órgão oficial indigenista, já sendo reconhecidos pelas demais instituições competentes, cabendo ao município dar o reconhecimento a escola indígena Kokama desta comunidade. Os quais percorreram uma longa trajetória de luta pela conquista e pela garantia de seus direitos, na qual rege a constituição federal de 1988 em seus art. 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.

Já no Art. 232 cita que: Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. E ainda A Convenção 169 da Organização Internacional do trabalho OIT.

Ainda conforme o Art. 27:

1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais. 2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado. 3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade.

Por fim o Art. 28 estabelece que:

1. Sempre que for viável, dever-se-á ensinar às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertençam. Quando isso não for viável, as autoridades competentes deverão efetuar consultas com esses povos com vista a se adotar medidas que permitam atingir esse objetivo. 2. Deverão ser adotadas medidas adequadas para assegurar que esses povos tenham a oportunidade de chegarem a dominar a língua nacional ou uma das línguas oficiais do país. 3. Deverão ser adotadas disposições para se preservar as línguas indígenas dos povos interessados e promover o desenvolvimento e prática das mesmas.

No dia da reunião na comunidade, a Secretária Municipal de Educação, a prof. Antônia Rodriguês, apresentou aos presentes os elementos necessários para a constituição de uma escola indígena, informou as vantagens sociais, educacionais e culturais, uma mudança para toda a comunidade. Depois das discussões decidiram então trocar o nome da Escola Municipal Guanabara II, passando a ser Escola Municipal Indígena Antiri Awanari Tsamia.

Essa foi a data em que houve a mudança do nome da escola, passando a ser indígena à partir de então. No entanto, havia uma outra luta, uma nova conquista que estava por vir, a inserção dos componentes curriculares específicos da língua Indígena, como a língua Kokama e Formas Próprias de Educar.

No qual esses componentes curriculares só passaram a ser inseridos no currículo escolar dos Anos Finais de 6° ao 9° Ano no primeiro semestre do ano de 2022, nos Anos iniciais etapa I, só foi inserido no segundo semestre do mesmo ano.

Podemos perceber os avanços e as conquistas alcançadas por esta comunidade, porém ainda há lacunas que precisam ser preenchidas. Uma delas podemos citar o quadro de professores, cerca de 30% do seu corpo docente são indígenas, isso compromete a luta pela revitalização sociocultural, da língua, dos hábitos legítimos dos povos indígenas. Uma vez que a escola pode transformar a sociedade, e se a maioria dos professores são não indígenas, certamente essas mudanças podem ir ao contrário do que o povo almeja.

O lócus da pesquisa, localiza-se na zona rural do município de Benjamin Constant, estado do Amazonas à margem direita do rio Solimões, na fronteira com Brasil, Peru e Colômbia. Na escola Municipal Indígena Antiri Awanari Tsamia, na Comunidade Indígena Guanabara II, de etnia Kokama. O município possui 63 municípios incluindo indígenas e não indígenas.

A comunidade foi fundada por volta do ano de 1968, vovô Silva conta que quando chegou nesta comunidade, só tinha duas famílias morando neste local, a do Sr. Francisco Cezário conhecido como Chico Cezário (já falecido) e a família do vovô Luís (já falecido). No início o nome da comunidade era “Porto 4 Celeiro”.

Vovô Silva (figura 07) natural de São Paulo de Olivença, região brasileira, atualmente com 91 anos e a Vovó Carmem com 87 anos, são os únicos vivos dos primeiros moradores que chegaram à comunidade. Vovó Carmem (figura 03) é natural do Peru, se conheceram no Brasil, se casaram e tiveram 16 filhos.

Foto 04: Moradores mais antigo (vivo) da comunidade



Fonte: Aiambo, O. A, 2023.

Depois de três meses que chegaram na comunidade, foi implantada a Santa Cruz (figura 03), denominação criada pelo então líder messiânico José Francisco da Cruz⁹. Onde o Primeiro capitão, responsável pela igreja da santa Cruz foi meu avô Luís, depois foi repassado para Silva, e assim foi repassado por gerações. Hoje quem comanda a igreja é o cacique da comunidade, Sr. Fidel.

Figura 03: Igreja da Santa Cruz

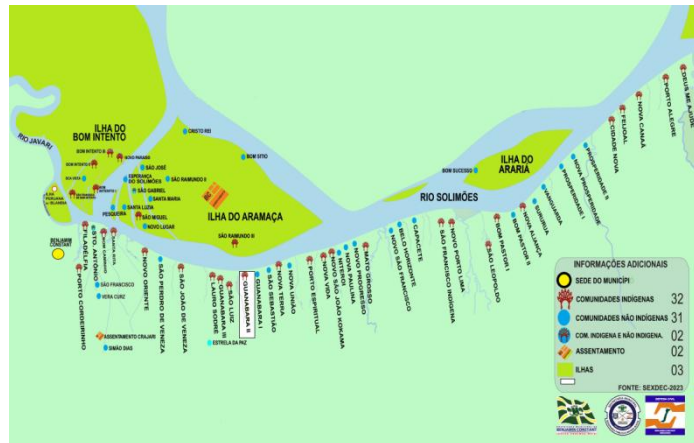


Fonte: do próprio autor, 2023.

⁹ Mineiro, José Francisco da Cruz nasceu em Cristina (MG) no dia 3 de setembro de 1913. Peregrinou a partir de 1962 por Argentina, Paraguai, Uruguai, norte do Brasil e Peru, onde ingressou em 1969 depois de ser expulso da Colômbia. Durante três anos fez curas e milagres no Interior do Peru, até voltar ao Brasil em 1972 para fundar a comunidade de Lago Cruzador e a Irmandade da Santa Cruz, até hoje a sede da congregação no município amazonense de Santo Antonio do Iça. <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2016/02/12/seita-ressurge-em-mais-de-170-aldeias-da-amazonia.htm>. Acesso em 10 de junho de 2024.

A comunidade no início de sua fundação e até meados dos anos 2012 não tinha reconhecimento e nem demarcação como terra indígena. No entanto, não significa dizer que a comunidade não buscou reconhecimento. Foram anos de lutas, até conseguir de fato o seu reconhecimento e demarcação pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas – (FUNAI). Na figura (04), com destaque em branco está localizada a comunidade lócus da pesquisa.

Figura 04: Localização da Comunidade



Fonte: Defesa Civil de (BC) editado pelo próprio autor (2023).

O município de Benjamin Constant possui trinta e duas comunidades indígenas, dentre elas as etnias Tikuna e Kokama. Mais trinta e uma comunidades não indígenas. Ainda possui dois assentamentos, e três ilhas (ilha do Araraia, Ilha do Aramaça e Ilha do Bom Intento), muitas dessas comunidades indígenas e não indígenas localizam-se nessas ilhas.

O processo de demarcação da comunidade Guanabara II, conta com um longo histórico jurídico até de fato ser demarcada e reconhecida pela Fundação Nacional do Povos Indígenas (quadro 3).

Quadro 3: Processo de demarcação/Histórico jurídico

Documento	Estágio	Número	Data	Publicação
Portaria	Em estudo	498	30/05/2003	09/06/2003
Portaria	Em estudo	962	25/08/2005	29/08/2005
Portaria	Em estudo	1.211	17/10/2007	20/10/2005
Contrato	Em estudo	2007/001685	13/11/2007	14/11/2007
Despacho	Delimitada	15	19/04/2011	20/04/2011

Portaria	Declarada	1.704	19/04/2013	22/04/2013
----------	-----------	-------	------------	------------

Fonte: o próprio autor, 2024.

Foram longos os percursos do processo de demarcação, para que de fato fosse reconhecido como terra indígena. Depois de seu reconhecimento, passaram-se mais oito anos até de fato a educação escolar indígena ser implantada na escola da comunidade.

Vale ressaltar que nasci nesta comunidade, morei até os doze anos, quando migramos para a sede do município onde concluí o ensino médio e a graduação no curso de Pedagogia em 2014. Em 2016 fui aprovado no Processo Seletivo da Secretaria Estadual de Educação para ministrar aulas nesta comunidade. No ano seguinte, em 2017, fui aprovado no concurso da Secretaria Municipal de Educação, e lotado nesta mesma comunidade, na qual fiquei pela Semed, até o final do mesmo ano. Nos anos de 2018, 2019, 2020 e 2021 fui lotado na Comunidade Indígena Ticuna de Bom Intento. No ano de 2022, retornei à comunidade de Guanabara II, no ano em que foi implementada a educação escolar indígena. Foi de suma importância poder retornar e contribuir no processo educacional desta escola.

Foi então a partir da Portaria de Nº 1704, de 19 de abril de 2013 tendo em vista o disposto no Decreto nº 1775, de janeiro de 1996, e de diante da proposta apresentada pela fundação Nacional do Índio-(FUNAI), objetivando a definição de limite de Terra Indígena Guanabara, constante do processo FUNAI/2389/2008,

Considerando que a terra indígena localizada no município de Benjamin Constant, Estado do Amazonas, ficou identificada nos termos do § 1º do art. 231 da Constituição Federal e de inciso I do art. 17 da Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, como sendo tradicionalmente ocupada pelo grupo indígena Kokama, considerando os termos do despacho nº 15/PRES, de 19 de abril de 2011, do presidente da FUNAI, publicado no Diário Oficial da União de 20 de abril de 2011 e Diário Oficial do Estado do Amazonas de 3 de maio de 2011.

Após transcorrido os noventa dias, de que trata o § 8 art. 2º do decreto nº 1775/96 não foram apresentadas contestações ao relatório de identificação e delimitação da terra indígena. Resolveu então em seu Art. 1º declarar de posse permanente do grupo indígena Kokama, a Terra Indígena Guanabara II, Com superfície aproximadamente de 15.600 ha (quinze mil e seiscentos hectares), assim delimitada: NORTE: partindo do Marco SAT-01, de coordenadas geográficas 04º 24'18,1492"S e 69º54'51,0149"WGr., localizado na margem direita do Rio Solimões, segue pela citada margem, a jusante, até o Porto-01, de coordenadas geográficas aproximadamente 04'24'8"S e 69'53'06,3"WGr., localizado na confluência do Rio Solimões com o Igarapé Quinino. Leste do ponto antes descrito, segue pelo referido igarapé, a montante,

até o Porto-02, de coordenadas geográficas aproximadas 04°25'03,4"S e 69°52'42,1"WGr., localizado em sua margem esquerda; daí segue por uma linha reta até o porto 03, de coordenada geográficas 04°25'22,2782"S e 96°51'37,3689"WGr, localizado na linha reta que parte das confluência do Rio Solimões com o Igarapé Furtuoso: daí, segue por esta linha reta até o Marco SAT-1076, de coordenadas geográfica 04°31'009,8570"S e 69°49'38,4990"WGr; daí segue por linha reta até o Marco MO-07.

De forma a garantir o que estabelece na Constituição Federal de 1888 em seu Art. 67 que estabelece “A União concluirá a demarcação das terras indígenas no prazo de cinco anos a partir da promulgação da Constituição.

E assim se deu o reconhecimento e demarcação a esta comunidade, após anos de lutas, finalmente seus direitos foram garantidos.

Segundo o Agente Comunitário de Saúde da comunidade, hoje tem cerca de 70 residências, com um total de 380 pessoas residindo nesta terra. No entanto, conforme IBGE citado pelo Instituto Socioambiental (ISA), até o ano de 2022, eram 560 o total de pessoas vivendo nesta comunidade.

Figura 05: Mapa da comunidade



Fonte: ISA (2013).

A comunidade Guanabara II ocupa o território em vermelho (figura 05), terra demarcada pela Funai. Uma conquista significativa deste povo.

Na comunidade tem uma igreja denominada Santa Cruz, fundada logo no início do surgimento da comunidade. Por ela passaram vários diretores, como é chamado o líder

responsável pela igreja. O fundador desta denominação foi o então missionário José Francisco da Cruz. A qual no século XVII, visitou várias comunidades indígenas na região da Amazônia brasileira e peruana anunciando o evangelho e o fim do mundo. Neste período muitos indígenas migraram para o Brasil. Parte deste povo se juntou em grupos e formaram comunidades espalhadas pelo Alto Solimões. Como já tinham a base religiosa, foi então plantada a Cruz nestes locais. Caracteriza-se por uma Cruz de aproximadamente 15 m de altura pintada de vermelho.

As vestimentas das mulheres são de características um vestido longo de manga comprida e um véu, que podem variar de cor, porém a que é utilizada com frequência é a branca. Os homens geralmente utilizam camisetas com mangas compridas que também podem variar de cor e calça comprida.

Na comunidade de Guanabara II é realizado o festejo da *Santa Cruz*, no dia 5 de junho de cada ano. No entanto, geralmente os festejos podem durar até três dias (5,6 e 7) do mês citado. Muitas comunidades que são da mesma denominação participam do evento. No decorrer desses três dias, realizam diversas atividades como a cerimônia religiosa na igreja, a procissão percorrendo as principais ruas da comunidade, bem como comidas e bebidas da tradição local. No cardápio da comida podemos citar carne guisada, assada, (a comunidade que recebe as outras, geralmente compra um boi para oferecer refeição para as comunidades visitantes), pode ter também peixe assado, cozido e outros. Nas bebidas são oferecidas caçuma¹⁰ de macaxeira (mandioca), de pupunha ou de fruta-pão, além do pajuarú¹¹ que também é feito da mandioca e a chicha¹² feito do milho, ambas são bebidas fermentadas de origem indígena.

Vale ressaltar que, não são todos os moradores da comunidade que frequentam essa denominação, porém no período do evento, a maioria dos comunitários se envolve.

¹⁰ Caçuma é uma bebida fermentada tradicional dos povos indígenas da Amazônia, é feita a partir de mandioca/macaxeira.

¹¹ Pajuaru é uma bebida fermentada preparada por um longo processamento (de pelo menos uma semana) de um tipo específico de mandioca brava manejada pelos indígenas Ticuna e Kokama do alto Solimões no Amazonas.

¹² Chicha é uma bebida fermentada de origem indígena, produzida a partir de milho, pelos povos indígenas da Cordilheira dos Andes e da América Latina em geral, desde a época do Império inca. A bebida pode apresentar variações de sabor e aparência, dependendo dos ingredientes e técnicas de produção.

Além da Santa Cruz, a denominação mais próxima da comunidade é a protestante, algumas pessoas que moram em Guanabara II, se deslocam até a comunidade Guanabara I, cerca de um km de distância. Os demais se apresentam como católicos ou nenhuma religião. Podemos citar também os rezadores e curadores da comunidade que ainda utilizam o método tradicional para curar as pessoas. Como o sr. Francisco, mais conhecido como Chiquinho, mora na comunidade há mais de vinte anos. Segundo Chiquinho, já rezou várias pessoas, de diferentes faixas etárias, porém quem mais o procura são as mães que levam suas crianças, a busca se repete quase todos os dias por pessoas diferentes ou as mesmas que retornam.

Sr. Franciso reza para diferentes doenças, que podem ser (quebrante, sapinho, fogo selvagem ou espanto). Todas as doenças citadas, geralmente ocorrem mais com as crianças nos primeiros meses de vida.

O quebrante: dizem que a criança pega quando o pai ou algum adulto chega do trabalho ou de outros lugares com fome e agrada/faz carinho na criança. Ela fica com o abdome estufado, as fezes ficam verdes e não consegue dormir, chora o tempo todo.

Já o sapinho: quando o adulto beija na boca da criança (é como um tipo de afta que sai na boca da criança).

O fogo selvagem: quando as roupas amanhecem no varal. É um tipo de assadura/queimadura que sai no corpo.

Espanto: quando a criança cai, não consegue dormir e fica se assustando o tempo todo, chora com frequências.

Sr. Chiquinho afirmou que utiliza a vassourinha para rezar *quebrante*, *sapinho* e *espanto*, o pinhão para fogo *selvagem*. Todas as rezas levam nove sessões, não é indicado fazer menos pois pode não surgir efeito. “Não cobro nada, a não ser que a própria pessoa queira dar alguma gratificação”, afirmou Sr. Franciso.

1.4.1 Ikuatupa municipal ritamaka Guanabara II¹³

Foto 05: Escola Municipal Indígena Antiri Awanari Tsamia

¹³ A Escola da comunidade Guanabara II



Fonte: o próprio autor, 2023.

A primeira escola construída na comunidade, foi de madeira exatamente onde está a atual escola (a que está na imagem foto 05). Ela possui 3 salas de aula. Atendia estudantes até a 4ª série. Os professores eram em sua maioria da cidade, só tinha um professor da comunidade. Depois foi construída a segunda escola a que aparece no fundo desta imagem, de madeira, possui 04 salas de aula. Atualmente funciona o posto de saúde da comunidade.

No ano de 2015 foi construída a atual escola (foto 05) toda em alvenaria, possui 06 salas de aulas, 01 banheiro masculino e 01 feminino, 01 cozinha, 01 sala dos professores e 01 secretaria.

A instituição atende atualmente estudantes da educação infantil, Ensino Fundamental I, Anos iniciais de 1º ao 5º Ano, e Ensino Fundamental II, Anos finais 6º ao 9º ano. Ao todo somam cerca de 162 estudantes matriculados até o ano de 2023.

Ao todo conta com 14 professores, dentre eles apenas 04 são indígenas e 10 não indígenas. Isso mostra o quanto a instituição ainda precisa evoluir para de fato alcançar o que as diretrizes estabelecem para uma educação escolar indígena diferenciada.

Segundo o RCNEI as características de uma escola indígena:

5.1.1 Comunitária: Porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada.

5.1.2 Intercultural: Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais

relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.

5.1.3 Bilíngue/multilíngue: Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante.

5.1.4. Específica e diferenciada: Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena (BRASIL, 1998, p. 24-25).

Assim então essa instituição teve muitos avanços, porém pelo fato de ser constituída categoria indígena recente, ainda há muito que se conquistar. A comunidade e a escola perpassam por um processo de revitalização sociocultural, na língua, em todo seu contexto que constitui terra e espaço educacional indígena.

Dessa forma Gersem dos Santos, professor Baniwa, AM, cita no RCNEI:

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

As diretrizes estabelecem uma escola diferenciada para todas as comunidades ou aldeias, de forma que seja constituída conforme a realidade e necessidade de cada espaço educacional. A educação escolar indígena teve muitos avanços, principalmente no que se refere às leis, no entanto, na prática ainda há muito a ser alcançado.

**Cap. II KUMITSAKANA AWAKANACULTURA NA IKUATUPAKA MUNICIPAL
TAPIYA KUKAMA ANTIRI AWANARI TSAMIA¹⁴**

*Arte t̄ma memuta ashum wepe
mari ene umi purara, erapaka
urian yumitsani wepe kak̄ru.¹⁵
Lygia Clark*

Os resultados obtidos na pesquisa realizada na escola lócus desse estudo, com os estudantes do 1° ao 4° ano dos Anos Iniciais etapa I, e professores, com o tema em questão, serão apresentados nesse capítulo.

As expressões socioculturais, são as manifestações mais antigas da civilização, na qual se manifestaram e manifestam de diferentes formas em diferentes espaços, representados através de gravuras, pinturas, músicas, etc, das vivências do cotidiano.

Muitas manifestações que fizeram parte das primeiras gerações dos povos indígenas, mesmo antes da chegada dos colonizadores em solo brasileiro, ainda permanecem até os dias de hoje e ultrapassaram gerações, e nesse processo de colonização, muitas foram extintas.

Dessa forma, a escola tem um papel fundamental para desenvolver as manifestações, as expressões socioculturais explorando através da interdisciplinaridade diferentes campos do conhecimento, juntamente com os estudantes, de forma a resgatar, revitalizar esses conhecimentos que ficaram no passado. Além de desenvolver aqueles que ainda permanecem, embora enfrentando diversos fatores que contribuem para sua fragilidade ou avivamento. Daí a importância de preservar, desenvolver, divulgar as expressões indígenas em toda sua plenitude e riqueza que ela apresenta, promovendo a valorização desses conhecimentos e saberes que ultrapassam gerações e fronteiras diversas.

Como afirma Velthem (2010, p. 56):

O desconhecimento acerca das produções artísticas indígenas impede que se considerem sua contemporaneidade e, evidentemente, sua antiguidade, está evidenciada por estudos arqueológicos, uma vez que as primeiras obras de arte de nosso país tiveram origem nas sociedades indígenas, há milhares de anos.

¹⁴ As expressões socioculturais na Escola Municipal Indígena Kokama Antiri Awanari Tsamia

¹⁵ A arte não consiste mais em um objeto para você olhar, achar bonito, mas para uma preparação para a vida.

Falar em expressões socioculturais, é falar de arte pura, arte de qualidade, arte que vem da natureza pela e para a natureza. A arte é a verdade contada, revelada de diferentes óticas, formas e ângulos.

Por meio das expressões, o estudante não apenas se manifesta, mas aprende, ensina, transmite, de forma harmoniosa, por meio das linhas e traços, as cores se completam e interagem entre elas envolvendo, história, geografia, os saberes repassados pelos pais, e meio social, informações necessárias para o enfrentamento do dia a dia.

Velthem (2010, p. 57):

[...] a arte é na realidade muito mais conceito do que fenômeno, não sendo, assim, homoganeamente definida pelas diferentes culturas indígenas, até porque partilha, com outros componentes culturais, de um modelo de experiência coletiva, de grande complexidade conceitual. Nessas sociedades, os enunciados estéticos vêm sancionar determinada visão de mundo que, em contextos variados, participa da definição das pessoas, assim como de suas relações e produções.

Para tanto, a escola tem um papel significativo neste processo, é ela quem vai despertar o gosto ou desgosto pelas manifestações através do desenho, da pintura e outras formas de expressões.

2.1 Os sujeitos da pesquisa

A entrevista semiestruturada foi pensada elaborado para esta pesquisa, com o intuito de coletar informações relevantes para análises deste estudo, de forma a contribuir com a educação desta instituição, foram 12 questões abrangendo os desafios frente à implementação da educação escolar indígena, a perda da língua, o processo de revitalização, a importância das expressões/manifestações socioculturais para a revitalização, o desenho e a pintura como forma de expressão/manifestação sociocultural e aprendizado dos estudantes.

Diante a essas questões foi pensado na escola da comunidade, pelo fato de ter sido morador, atuar nesta instituição bem antes da implementação da educação escolar indígena, no ensino fundamental I, e no ensino médio como servidor municipal e estadual, foi pensado então em realizar o estudo com estudantes e professores de 1º ao 5º ano etapa I, dois estudantes de cada turma e todos os professores que atuam nesta etapa de ensino. No entanto, como a maioria dos professores que atuam nesta instituição não são indígenas, recusaram participar, afirmando não ter conhecimento sobre a etnia. Dessa forma foram selecionados dois estudantes das turmas

de 1º, 2º, 3º e 4º ano etapa I, um menino e uma menina, um professor da turma do 2º ano, um professor de matemática e um professor de Língua Indígena Kokama, todos eles indígenas de etnia Kokama, dentre eles, dois são moradores da própria comunidade e um da cidade, mas que morou e tem família nesta comunidade. Vale ressaltar que na escola, nesta etapa de ensino, é apenas um (1) professor/a para cada série e um único professor de Língua indígena (Kokama) para todas as turmas.

A oficina de desenho foi realizada apenas com os estudantes, um total de oito crianças participaram desta atividade. Ressaltamos que para cada criança e professor que participaram desta pesquisa, utilizamos as iniciais de seus nomes.

2.2 Tsanakana ikiratsenkana mania kumitsapuka awakanacultura¹⁶

Por volta do século 19, a educação escolar no Brasil era de responsabilidade dos jesuítas. E o desenho tinha um significado de suma relevância.

Para Ferraz; Fusari (2009, p. 43):

O desenho e outras disciplinas artísticas eram ensinadas nas escolas primárias, secundárias e normais (escolas para formação de professores) e nos liceus de artes e ofícios, que eram criadas com feições mais profissionalizantes e tendo orientações pedagógicas e estéticas definidas.

O desenho nos espaços de artes nesse período, tinha como finalidade os ofícios, ou seja, preparava de acordo com as habilidades e técnicas, a mão de obra especializada, a qual tinha uma importância significativa diante à urbanização e a expansão das indústrias. Apresentava-se como sentido utilitário, as técnicas empregadas preparavam especificamente para o trabalho. De forma que nas escolas valorizavam os traços, o contorno, a configuração e o aprimoramento técnico e estético.

De modo geral, as aulas nesse período seguiam métodos tradicionais, de forma que, o que valia era o resultado do produto alcançado, valorizando apenas os resultados do trabalho.

Como citado por Santos; Costa (2016, p.5):

A arte é fundamental na formação das crianças, pois representa experiências individuais e para que a arte seja utilizada como uma ferramenta no desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional do aluno, o professor precisa ter sensibilidade e conhecimento de que a arte é extremamente necessária no cotidiano escolar, ciente do seu papel na relação com o desenvolvimento.

¹⁶ O desenho infantil como forma de comunicação e expressão sociocultural

Nesse sentido, segundo Melo (2016, p. 3): “O desenho da criança deve ser valorizado no dia a dia da sala de aula, e não apenas como forma de expressão artística, mas também, como sendo uma forma de entender o desenvolvimento da criança, visando seu crescimento como ser social”. No que se refere a avaliação, Lima; Carvalho (2008, p. 5) citam que: “O que desejamos avaliar é seu desenvolvimento, seu próprio crescimento e sua evolução em um determinado ensinamento. O quanto evoluiu seu aprendizado quando utilizamos diversas abordagens de ensino. Ainda conforme as autoras:

Mais uma vez reforçamos que os desenhos não devem ser tratados como instrumentos de classificação dos alunos: não importa a qualidade gráfica, não importa se A desenha melhor ou pior que B e, também não importa se C deixou de lado um componente importante, que deveria ter sido representado. O que importa é o que o aluno apresentou, para a partir daí oferecer-lhe meios de melhor entendimento e construção para o conceito que se pretende ensinar. (Lima; Carvalho 2008, p. 10).

Dessa forma, por volta dos anos de 1937, conforme Ferraz; Fusari (2009, p. 49), a arte toma novos rumos, “direciona-se para a expressão livre da criança e o reconhecimento de seu desenvolvimento natural”. Surgem a partir daí, inúmeros artistas que buscaram mudar esse cenário tradicional e valorizar a arte em todo seu contexto livre e natural, realizando exposições das produções das crianças.

Ferraz; Fusari (2009, p. 51) citam que:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 4024 de 20 de dezembro de 1961 trouxe ainda outras mudanças: a principal foi a resposta às questões originadas do novo contexto em que se vivia no país e das discussões no âmbito educacional, definindo claramente o papel do Estado na educação e optando pelo caráter humanístico do ensino e formação do aluno. [...] com essa nova dimensão, a arte deixa de ser compreendida como um campo preferencial de saberes sistematizados e, como as demais, tornam-se uma prática para aprimorar a “personalidade” e hábitos dos adolescentes.

Em síntese, pode-se dizer que o ensino e aprendizagem de arte, valoriza a experimentação artística, a criatividade além do conhecimento de si mesmo, onde o ator principal é o aluno, de forma que contribuam com a aquisição de conhecimentos e saberes agregados a sua realidade e diversidade individual e coletiva.

Para Ferraz; Fusari (2009, p. 55): “A educação escolar deve assumir, por meio do ensino e da aprendizagem do conhecimento acumulado pela humanidade, a responsabilidade de dar ao

educando o instrumental para que ele exerça uma cidadania mais consciente, crítica e participante”.

Ainda conforme Ferraz; Fusari (2009, p. 65):

Desde pequena a criança participa das práticas sociais e culturais de sua família, do seu meio, enfim, dos grupos com os quais convive. [...] ela vai descobrindo e, simultaneamente, o mundo físico, psicológico, social, estético e cultural que lhe é apresentado pelos adultos (e outras crianças) no dia a dia. A sua formação como sujeito ativo e agente em seu processo de desenvolvimento vai se estruturando a partir das experiências assimiladas em interação com outras pessoas. É, pois, inserida no ambiente afetivo e cultural que a criança vai desenvolver seu processo de socialização.

Cada momento que a criança perpassa no seu cotidiano, na interação com as outras pessoas, torna-se significativo e crucial para adquirir novas experiências. São inúmeras as possibilidades que lhes são apresentadas em cada espaço na qual ela interage com outras crianças e adultos, que devem ser explorados dentro dos espaços escolares envolvendo diferentes campos do conhecimento, tecer é uma arte, é a prática e transmissão dos saberes, é matemática, é geografia, é história, quem transmite o conhecimento é um professor (foto 06).

Foto 06: Avô realizando atividade de tecer malhadeira



Fonte: Joicilene de Souza, 2024.

A criança é por natureza curiosa, é nessa fase que ela aprende com os adultos (como na foto acima 06), seja na escola, em casa e em outros espaços que ela frequenta no meio social. Daí a importância de enxergar na criança, um ser que possui história, uma bagagem imensa de conhecimentos que devem ser valorizadas e exploradas em todos os campos do conhecimento, como por exemplo nas expressões e manifestações através do desenho, que são realizadas por elas desde pequenas.

Ferraz; Fusari (2009, p. 95): “a criança reflete continuamente suas impressões do meio circundante. [...] sua compreensão do real faz-se por meio de uma inter-relação dessa impressão com situações e objetos percebidos, estabelecendo relações afetivas e cognitivas. Ela pode relacionar com uma posterior representação ou não”.

Segundo Galvão (2017, p. 1):

O desenho é crucial para a criança que inicia a vida escolar, visto que nessa fase desenvolve o nível pré-silábico e, por conseguinte inicia a reprodução de traços da escrita de adultos. Por meio dos desenhos, a criança desenvolve a aptidão da língua e escrita no decorrer do processo de alfabetização, bem como expressa suas emoções. É nesse estágio que eles têm o primeiro contato com o lápis e o papel, que acabam por iniciar os primeiros passos para a consolidação da escrita.

A criança comunica-se com o mundo através do desenho, antes de chegar propriamente ao desenho ela passa pela fase da garatuja com a gradativa evolução do rabisco, assim, passa a expressar suas memórias naquilo que desenha Galvão (2017, p. 4). Ainda na fase da garatuja Lowenfeld; Britain (1970) citado por (Galvão 2017, p. 4):

[...] classifica esta etapa a fase de dois a quatro anos de vida da criança. A arte de desenhar de uma criança se estabelece inicialmente no contato que a criança tem com o ambiente que está inserida e suas próprias experiências sensoriais. A garatuja, rabisco, desenho e a escrita são meios de comunicação construídas pelo homem durante sua história de vida com a intenção de transmitir a comunicação, direta ou indireta.

A criança que tem muita oportunidade para desenhar irá explorar uma maior quantidade de tipos de grafismo, sendo assim a sua percepção se torna acentuada (Galvão 2017, p. 4).

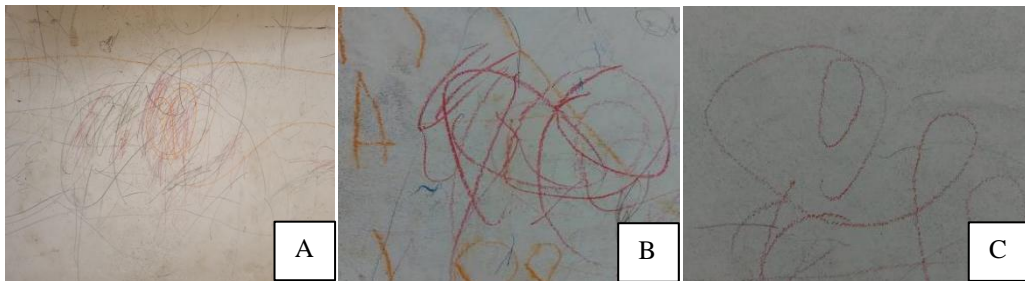
Ainda conforme Galvão (2017, p. 4):

No começo a criança desenha a forma de garatuja desordenada, que é o primeiro contato, desenha pelo simples fato do movimento, nesse estágio não faz ligação da mão com os olhos, são traços leves. A etapa seguinte é a longitudinal, que é ordenada e coordena sua atividade motora, todavia não tem intenção de representar algo concreto, apenas explora a percepção espacial no papel. Costuma ter traços mais

fortes, entretanto muitas vezes por não ter noção do campo do papel os traços acabam por sair do papel e as linhas se sobrepõem umas às outras formando vários rabiscos. Em vista disso, observa-se que alguns gestos são largos e expansivos, enquanto outros, pequenos e introvertidos.

A criança passa por várias etapas das garatujas até de fato chegar nos seus traços mais próximo do real. Essas etapas começam bem antes de a criança frequentar a sala de aula. Quando ela chega na escola, já levam consigo uma bagagem significativa de visão de como elas enxergam o mundo a sua volta, por isso a importância de explorar esses conhecimentos desde cedo. E tudo começa com as garatujas desordenadas (figura 06).

Figura 06: Grafismo da criança (garatujas desordenadas)



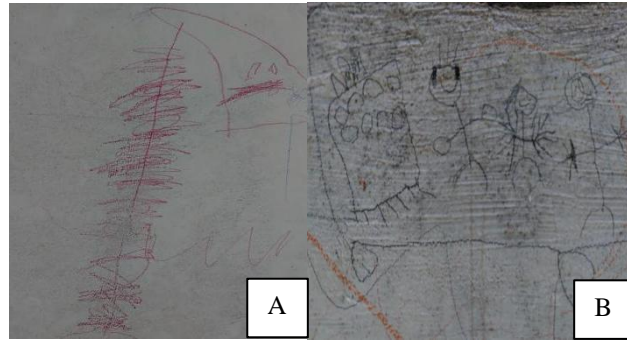
Fonte: A- Ducilene Peres-2024; B; C- o próprio autor, 2024.

Na figura (06-A), feito pela minha sobrinha Evilin com três anos de idade. Ela liga linhas e cores na parede da casa, um espaço atrativo para idealizar os rabiscos/garatujas desordenadas. Mesmo não sabendo a composição das cores que são utilizadas, deixam suas impressões nas paredes.

Já as figuras (06-B; C), foi feito pela minha filha quando tinha dois anos de idade em (2022), ainda não frequentava a escola na época. Segundo ela nas figuras (06-B) “desenhou um cavalo que não tinha patas”. As garatujas que as crianças fazem pode não ter significado para o adulto, mas para as crianças, criam e recriam suas obras, dão significados e sentido a cada uma delas.

Mesmo sem ainda frequentar a escola, as crianças já aprendem a segurar o lápis com firmeza para fazer os rabiscos, geralmente iniciam nas paredes das casas, como já afirmado, e em outros espaços que elas conseguem alcançar.

Figura 07: Desenho na parede de casa



Fonte: o próprio autor, 2024.

Figura (07-A) feita pela minha filha Sophia Mariah, 2 anos de idade, segundo ela desenhou um dragão. Já a figura (07-B) foi feita pelo meu filho João David, 4 anos de idade em 2022, desenhou ele brincando com os amiguinhos. Percebemos a diferença entre as duas imagens, os traços, as formas de um para o outro. A figura (07-B), já caminha para os traços mais próximos de compreender a figura.

Vale mencionar este processo de rabisco que a criança começa a fazer desde cedo, principalmente nas paredes das casas como já mencionado, que se torna um espaço atrativo para elas que vão descobrindo a cada etapa. A garatuja ou rabisco, segundo Ferraz; Fusari (2009, p. 101):

“[...] define-se entre as idades de 2 a 4 anos, a partir dos quais a criança já estará em condições de desenvolver um estágio pré-esquemático [...] Já o período esquemático, aquele que os desenhos já têm sentido mais lógico, correspondem a fase de 7 a 9 anos, e assim, progressivamente, a criança adquire as noções mais elaboradas e os seus desenhos vão se tornando mais próximos do mundo real”.

Conforme Ferraz; Fusari (2009, p. 97), “os primeiros grafismos da criança, como consequência e extensão de um gesto que deixa marca vigorosa em uma superfície, são seus rabiscos.”

Partindo desse sentido, Galvão (2017, p. 4) afirma que:

Logo após vem a garatuja ordenada circular, em que a criança domina movimento circular e inicia uma representatividade. Por último a garatuja nominada, que é conhecida por mesclar as etapas anteriores, isto é, evolui do pensamento motor para o pensamento representativo. Nessa fase, a criança faz a junção da linguagem motora e a linguagem oral, contando histórias por meio de frases. Uma das formas de evoluir a percepção e incitar o conhecimento da criança abrange o ato de desenhar, sendo o desenho uma amostra semiótica, pois demonstra a forma como a criança compreende o mundo.

Seguindo essa linha de pensamento, Galvão (2017, p. 4), cita que: “as garatujas são conhecidas por serem reproduções gráficas, abstratas, significativas e expressivas que estão contidas em qualquer desenho representativo. O rabisco é uma ponte de comunicação entre o corpo e o papel”.

Na fase da garatuja ordenada, o grafismo já tem sentido visível até para o adulto. As imagens criadas por elas já estão mais precisas. Lowenfeld (1947) citado por (Ferraz; Fuzari 2009, p. 101):

[...] A garatuja ou rabisco, por exemplo, define-se entre as idades de 2 a 4 anos, a partir dos quais a criança já estará em condições de desenvolver um estágio pré-esquemático (mais ou menos entre 4 e 7 anos). Período esquemático, ou aquele em que os desenhos têm sentido mais lógico, corresponde a fase de 7 a 9 anos, e assim, progressivamente, a criança adquire as noções mais elaboradas e os seus desenhos vão se tornando mais próximos do real.

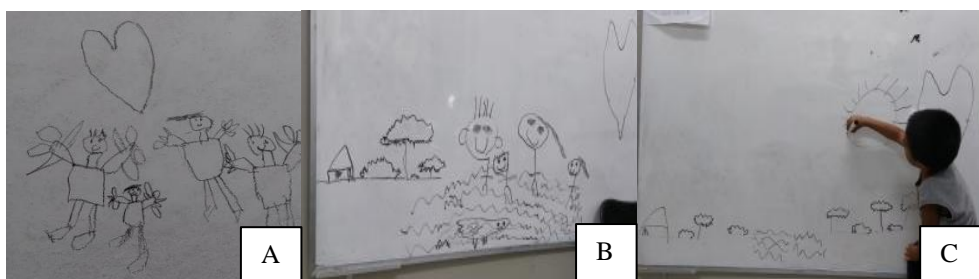
Percebemos que cada estágio ou etapa das garatujas criadas pelas crianças, são significativas, e torna-se necessário o acompanhamento pelos docentes, para que seja conduzido em um patamar mais elevado, de forma a desenvolver de maneira consideradas e motivar o desenvolvimento de suas habilidades.

Aqui vale ressaltar, que, o que se pretende valorizar e avaliar na criança, não é o resultado propriamente dito, e sim o processo que a criança perpassa e desenvolve nesse percurso de assimilação e na evolução bem como respeitar o processo evolutivo.

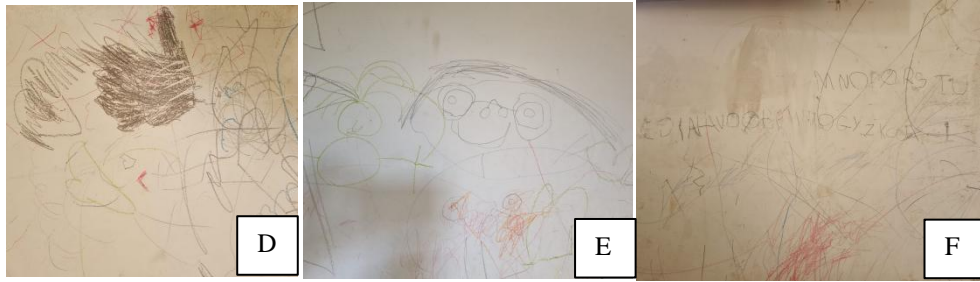
As crianças são seres que constroem e desenvolvem seus conhecimentos na interação com o meio na qual convivem, seguindo progressivamente a assimilação e adaptação no desenvolvimento intelectual e cognitivo.

Na (foto 07), foi feito neste ano de 2024, pelo meu filho João David. Comparando com as garatujas de 2022, já houve um avanço considerado, os traços, as formas encaminham para a figura mais próxima do real.

Foto 07: Grafismo da criança (garatujas ordenadas)



Fonte: o próprio autor, 2024.



Fonte: Ducilene Peres, 2024.

As fotos (07-A, B e C), criada por João David com cinco anos de idade, desenhou a família, (pai, mãe, irmã e ele), na parte de cima do coração, segundo ele afirmou que fez “para não sentir saudade”. Isso mostra que desde cedo as crianças expressam seus anseios, suas necessidades, como o cuidado dos pais para com elas, o amor através do coração representado na figura acima. O distanciamento da família representa para elas uma dor que gera desconforto.

As fotos (07-D, E; F), foi feita pela minha sobrinha também com cinco anos de idade, as imagens retratadas por ela, também já estão sendo encaminhada para a fase pré-esquemática conforme Ferraz; Fuzari (2009, p. 106), vão estruturando na mesma dimensão de seu desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social (foto 07).

O desenho infantil abre um leque de possibilidades às crianças, através das expressões (linhas, traços, pontos, cores) elas representam seus sentimentos, suas atividades do dia a dia, alegria, tristeza, momentos que são marcantes em suas vidas, dando cores e significados as coisas. Por isso a importância de se valorizar e motivar as crianças em suas mais variadas expressões. Derdyk (1993, p. 100 citado por Galvão 2017, p. 5). A criança rabisca e rabisca, e num piscar de olhos descobre uma gente, uma semente, um animal, um brinquedo. Qualquer forma redonda, quadrada, vazia, pequena, comprida, agrupada, qualquer que seja a configuração tem significados.

Segundo Santos (2018, p. 04):

[...] o desenho do lugar possibilita aos alunos representar sua casa, rua, bairro, promovendo que eles venham entender as diferentes configurações dos espaços representados, e assim aguçando sua habilidade de observação e a memória. Por conseguinte, este processo pode também direcionar os alunos a aprender que lugares obedecem a uma dinâmica ligada ao território e que existem diferentes atores que o dinamizam.

A expressão infantil é a mobilização para o exterior de manifestação interiorizada que formam um repertório constituído de elementos cognitivos e afetivos. Para a criança, essa linguagem ou comunicação que ela exercita com parceiros visíveis ou invisíveis, reais ou

fantasiosos, acontece junto com seu desenvolvimento afetivo, perceptivo e intelectual e resulta do intercâmbio com o meio e o exercício de conhecimento da realidade.

As crianças, seja ela na área rural ou urbana, indígena ou não, ela precisa de motivação, de forma a valorizar as suas mais variadas manifestações artísticas. Contribuindo no seu desenvolvimento e na aprendizagem. Através do desenho, elas representam cada momento que as contribuem para o seu pleno desenvolvimento e conhecimento do mundo que os cerca. Os momentos que são importantes e significativos no cotidiano, na interação com outras crianças, possibilitam ampliar os horizontes através de uma nova ótica em relação ao mundo que ela vive.

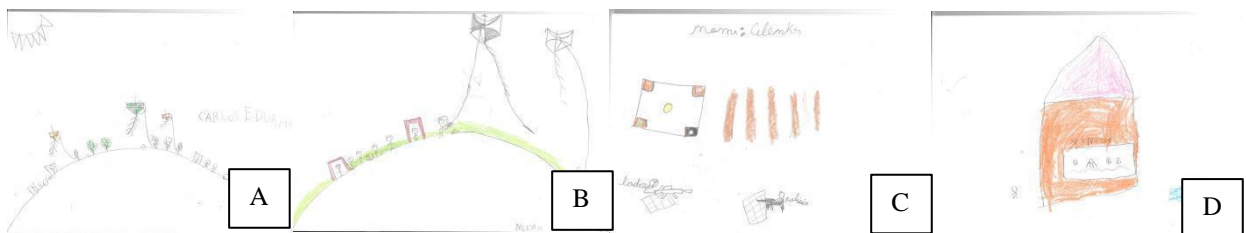
Segundo Velthem (2010, p. 60):

Os métodos das artes indígenas e os sentimentos que as animam são, portanto, inseparáveis, não sendo possível compreendê-los como encadeamento de formas, mas antes como um mecanismo cognitivo que serve, sobretudo, para ordenar e definir o universo social e o não social, o humano e o não humano. Constituem, assim, meio para o armazenamento e a transmissão de informações que se caracteriza por ser compartilhado, pois os elementos estéticos possuem uma lógica que é compreendida pelo artista e pelo grupo ao qual pertence, acarretando o desenvolvimento de um “estilo próprio”, peculiar a cada povo indígena.

As crianças desde cedo buscam criar seus próprios estilos nas expressões por meio do desenho, na qual elas transmitem através das imagens o seu cotidiano, seu mundo.

Durante as observações, percebeu-se que parte das crianças gostavam de fazer desenhos na sala de aula. Desenho que tinha relação com a sua realidade, o seu dia a dia. Dessa forma, durante as oficinas de desenhos, as crianças representaram seu cotidiano através das imagens. Por meio de linhas e cores se comunicam e expressam a sua realidade, sua cultura, os momentos que são considerados significativos para elas, (figura 08). Para isso, inserimos nomes fictícios de peixe, pássaros ou animais às crianças.

Figura 08: As expressões do dia a dia através do desenho (Brincadeiras preferidas)





Fonte: o próprio autor, 2023.

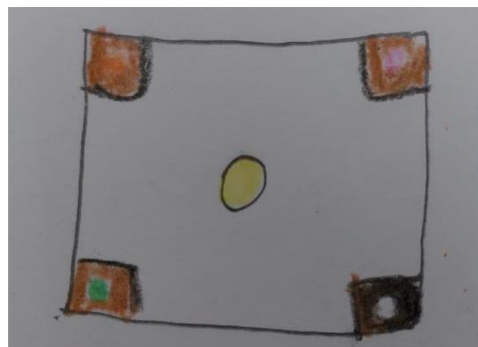
Na figura (08-A; B) as crianças Sabiá e Pirarucu gostam e costumam brincar de papagaio (pipa). São brincadeiras comuns na região. As crianças nessas fases costumam elas mesmas confeccionar seus papagaios (pipas), (figura 08-A-B. Na (figura 08-C), a criança Curió, costuma brincar de “jerri”, polícia-ladrão, mata, avião e bandeirinha. Na figura 08-D, a criança Beija-flor, costuma brincar no rio e fora de casa.

Geralmente as crianças a partir dos dois anos em diante, os pais já começam ensinar a nadar no rio. Com quatro anos em diante as crianças já sabem nadar. Isso se torna uma necessidade para eventual emergência que possa surgir no rio.

Na (figura 08-E) a criança Matrinchá, costuma brincar de bola, balão e jerri. Enquanto isso, na (figura 08-F), a criança Gaivota, brinca de boneca, de bola, carrinho, etc. A criança Jaçanã, na (figura 08-G) costuma brincar de bola, jerri, subir nas árvores e na casa. Na (figura 08-H), a criança Sardinha, costuma brincar do jerri e subir na árvore.

Percebemos que às brincadeiras das crianças no dia a dia, são comuns entre elas. O brincar de bola, subir nas árvores, do jerri entre outros, são brincadeiras locais, que foram criadas e repassadas pelos grupos de convivências. Brincadeira que faziam parte também do cotidiano dos adultos quando estavam nessa fase.

Figura 09: Brincadeira do jerri (brincadeira realizada em grupo)



Fonte: o próprio autor, 2024.

Cinco (05) Fichas/tampas de garrafa pet, sendo que uma delas tem que ser grande, a que fica no centro (Figura 09).

De dez (10) a doze (12) pessoas, primeiro é necessário desenhar o retângulo, um círculo no centro e as quatro (04) áreas do retângulo (figura 09). Geralmente é feito o desenho no chão com um pedaço de pau ou carvão.

Deve ser dividida a mesma quantidade de participantes para cada equipe. As 4 fichas menores, ficam nos quatro (04) cantos do retângulo, a maior deve ficar no centro como mostra na (figura 09).

Junta-se todas as fichas no centro do retângulo. No primeiro momento, um dos integrantes deve jogar a bola nas fichas no centro no retângulo, onde as fichas se espalham. Um integrante de qualquer equipe deve pegar a bola e tentar acertar aquele que se aproximar no retângulo. Os grupos devem tentar colocar as quatro fichas nos quatro (04) cantos no retângulo. Vence a equipe que conseguir colocar todas as fichas no devido lugar. O último que conseguir colocar a última ficha em uma das áreas do retângulo, deve gritar em voz alta “jerry”. E assim termina o jogo.

Brincadeira do Mata (brincadeira em grupo).

É uma brincadeira que foi adaptada, a mesma brincadeira da “queimada”.

Polícia e ladrão (em grupo).

Não há limites para os participantes. Porém precisa ser a mesma quantidade em cada equipe. Depois de formadas as duas equipes, um terá que começar como polícia e outro como ladrão.

Os/as policiais têm que prender os ladrões. Só termina a primeira parte quando forem presos todos os ladrões. A segunda parte consiste em a equipe que era polícia, tende a ser ladrão, e a que era ladrão, tem que ser polícia, da mesma forma, o jogo só termina quando todos os ladrões forem presos.

Todas as brincadeiras realizadas pelas crianças têm uma finalidade de socialização, trabalho em equipe. Da mesma forma, na escola, deveriam ser explorados esses saberes e outros que fazem parte das realidades dos estudantes. Como as expressões, deveria ser dada a elas a oportunidade de se manifestar livremente.

Para Cola (2014, p.16):

Ao aluno deveriam ser dadas oportunidades que despertassem seu interesse pela expressão, por meio do visual, dos elementos essenciais à pintura e ao desenho (linha, forma, cor, textura etc). Tal interesse, se desenvolvido

adequadamente, despertaria outros interesses pelo novo, pela descoberta, pela invenção, pelo conhecimento artístico.

É de fundamental importância que as manifestações artísticas das crianças não sejam privadas, ao contrário devem ser valorizadas a livre expressão. É como se a expressão livre fosse considerada uma tendência natural de comunicação. O estudante realiza seus desejos, exprime através de imagens o que seria impossível através de palavras. Ao fazer a arte de forma livre, a criança desenvolve-se, trabalhando seu lado emocional, motor, racional, gestual. Educa-se formando hábitos de trabalho, adaptando-se ao mundo de uma forma totalmente desejável. O professor precisa ser o mediador no desenvolvimento artístico da criança. Porém, nem sempre isso ocorre nas escolas, cada professor tem uma forma diferente de enxergar nas crianças, esses conhecimentos que podem ser úteis para o aprendizado das crianças.

Para tanto, Cola (2014, p. 19) completa dizendo que “a livre expressão parte do princípio de que o aluno deve trabalhar de forma espontânea, tendo como comportamento primordial o fazer arte, livre de conceitos teóricos: o conhecimento é intrínseco ao indivíduo.

Portanto, é necessário dar total liberdade ao aluno, para que ele desenvolva uma espécie de linguagem visual própria. Uma vez que a criança geralmente têm suas preferências, uma bagagem que ela carrega consigo, que são transmitidas e adquiridas na sociedade que os cercam. Já que através das imagens as crianças se comunicam, expressam cada momento que são importantes para elas, através de desenhos. [...] Galvão (2017, p. 5): é compreensivo que as crianças são seres pensantes e reflexivos e que através desses desenhos manifestam o real e imaginário, portanto iniciam a capacidade simbólica desenvolvendo a imaginação e sua capacidade de criar.

2.3 Tsanakana mania yumuyariwa pedagógica marira yumitawaratsen¹⁷

O professor não é o único detentor do conhecimento e os estudantes também não são uns papéis em branco. Eles apresentam uma gama de conhecimentos que devem ser compartilhados. Para tanto, cabe ao professor desenvolver tal habilidade. Para Peres¹⁸ (2014, p. 81): “O professor tem o compromisso de se adequar a suas ações para a ampliação da expressão e percepção sensoriais dos seus alunos.” Pois como enfatiza Pereira (2007) ao desenhar a

¹⁷ O desenho como suporte pedagógico para o professor

¹⁸ Autor do Trabalho de Conclusão de Curso, licenciatura em Pedagogia, apresentado ao Instituto de Natureza e Cultura (INC-UFAM). “O desenho infantil no processo ensino-aprendizagem: uma oportunidade de comunicação e expressão da criança.

criança coloca em jogo uma série de necessidades impostas pela linguagem, pois desenhar requer conhecimento sobre problemas característicos do ato de desenhar. Quanto mais a pessoa desenha, melhor ela produz conhecimento sobre a linguagem que utiliza e assim cria melhores soluções para os problemas que surgem durante o processo criativo e sua aprendizagem.

Ferraz; Fusari (2009, p. 156) citam que:

A especificidade do processo de ensinar e aprender arte em suas múltiplas linguagens exige condições diferenciadas de espaço, tempo na organização do trabalho pedagógico na escola. [...] Nas escolas, o espaço de arte deve ser o espaço de criação e conhecimento cultural. É o local que guarda os materiais e trabalho dos alunos.

O professor torna-se peça importantíssima neste processo de múltiplas possibilidades aos estudantes através do desenho. Peres (2014, p. 83):

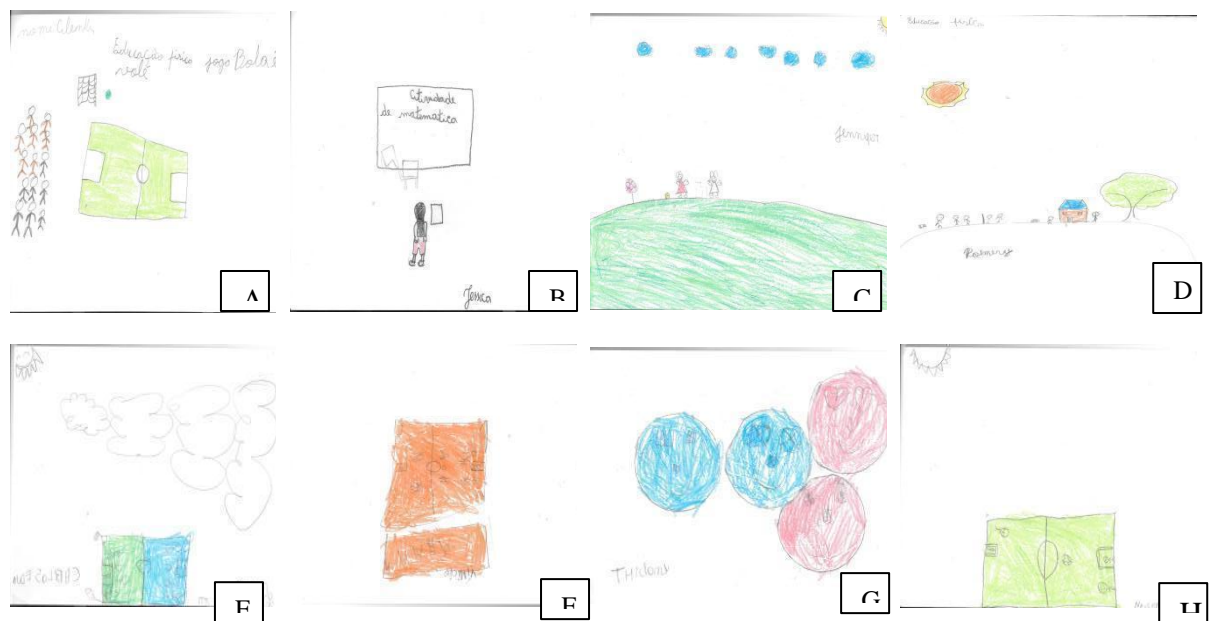
O saber do professor é importante, mas somente ele não é suficiente para atender a questão e a complexidade do trabalho docente. Porque estes saberes não são os únicos a serem movimentados na prática escolar, no entanto a prática é muito importante e a mesma serve para organizar e reorganizar métodos utilizados na prática, em sala de aula com os alunos.

Cabe ao professor aceitar ou não e organizar atividades em que os alunos possam interagir favorecendo a fala, a escrita e o desenho, organizando e reconstruindo experiências compartilhadas pelos alunos. A comunicação faz com que os alunos dialoguem. Até mesmo aqueles mais tímidos perceberão a necessidade de interagir com os demais, e o desenho possibilita aos alunos expressar-se, exteriorizar o que pensa e sente.

O que se pretende com o desenho não é formar desenhista, e sim buscar alternativas para que a criança encontre possibilidades de desvendar determinadas situações do cotidiano, com um olhar crítico do meio no qual convive. Já que o desenho tem essas vantagens, fazer a criança pensar, refletir, para poder transmitir o seu pensamento para o papel, possibilitando seu desenvolvimento e a aprendizagem de forma interdisciplinar.

Partindo desse conceito, no dia da oficina de desenhos na escola, criamos o tema dos momentos que mais gostam na escola. Para compreender os seus anseios, as suas necessidades, os seus repertórios.

Figura 10: Desenho dos momentos que mais gostam na escola



Fonte: o próprio autor, 2023.

Como mostra a figura 10, as crianças revelam através dos desenhos as atividades na escola que mais os agradam. Na (figura 10-A), o aluno Curió mostra através desta imagem, que a Educação Física ou Práticas Corporais e Esportivas¹⁹ (futebol) como sendo uma das atividades que mais toma gosto em praticar na escola. Já a aluna Jaçanã (figura 10-B), representa as aulas de matemática como a que mais gosta. As crianças Matrinhã e Sardinha, (figuras 10 - C e D), expressam através dos seus desenhos, as Práticas Corporais e Esportivas, como atividades escolares que mais os chamam atenção, e que mais gostam.

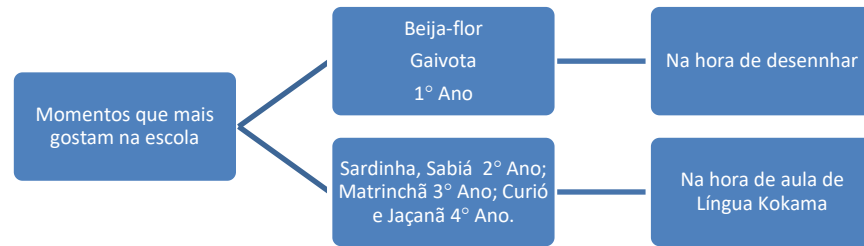
Isso mostra que é possível interligar diferentes componentes curriculares ao desenho, como sendo um suporte pedagógico de suma importância dentro e fora da sala de aula. De forma interdisciplinar os desenhos interagem com os demais componentes curriculares.

Na (figura 10-E), a criança Sabiá momentos que mais gosta na escola na hora de brincar de bola.

Na (figura 10-F), a crianças Beija-flor, também nos momentos de brincar de bola, Por fim, a criança Pirarucu, (figura 10-G), nos momentos de brincar de bola.

Figura 11: Os momentos que mais gostam na escola

¹⁹ Práticas Corporais e Esportivas. “Componente curricular das escolas indígenas da região”. Substituiu a “Educação Física” com especificidades de cada etnia e localidade.



Fonte: o próprio autor, 2024.

As crianças costumam realizar os mais variados tipos de desenhos dentro da sala de aula conforme apresentadas por elas. Isso mostra a importância que deve ser dada a essas habilidades e explorar nas aulas.

Quadro 04: O que costumam desenhar em sala de aula

O que você costuma desenhar?	Peixinho, golfinho	Boneca, brinquedo, peixinho, golfinho	Abelha, árvore	Árvore, macaco, cachorro, onça, sapo e vaca.	Árvore, Macaco, cachorro, onça e sapo	Paisagem
	Beija-flor 1º ano	Gaivota	Sardinha 2º ano	Sabiá	Pirarucu 3º ano	Jaçanã 4º ano

Fonte: o próprio autor, 2024.

O desenho é fundamental para a criança que inicia a vida escolar, pois é nessa fase que ela vai desenvolver o nível pré-silábico, posteriormente inicia a reprodução de traços da escrita de adultos. Por meio dos desenhos, a criança desenvolve a aptidão da língua e escrita no decorrer do processo de alfabetização, bem como expressa suas emoções. É nesse estágio que eles têm o primeiro contato com o lápis e o papel, que acabam por iniciar os primeiros passos para a consolidação da escrita Galvão (2017, p. 1). Ainda conforme Galvão (2017, p. 1-2):

O profissional que não conhece a importância do desenho para o processo da escrita deverá reavaliar sua instrução, uma vez que o desenho é o ponto inicial da aprendizagem em nível escolar, e não só um momento de entreter as crianças, haja vista que seus traços, riscos, rabiscos são significativos e indicativos. Ora, pelos desenhos o educador poderá identificar dificuldades e desenvolver habilidades futuras no indivíduo por meio de atividades livres e dirigidas, adequando as fases pelas quais as crianças estejam passando. A criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que devem ser assimilados ao processo aprendizagem [...].

O desenho é incompreensível para nós, mas, para a criança, qualquer rabisco é cheio de conteúdo e de vários significados e simbologias Galvão (2017, p. 4). Ainda conforme este entendimento, Pereira; Silva (1988, p. 2), citam que: “rabiscar, desenhar e escrever são expressões construídas pelo ser humano. Por meio delas, um sujeito estabelece sua relação com o grupo do qual faz parte. Enfim, através de movimentos gráficos, o homem materializa um ato, tanto objetivo, quanto subjetivo”.

Para Galvão (2017, p. 7):

O desenho é um método que pode ser aprimorado no desenvolvimento do ensino e aprendizagem, em outras palavras os desenhos das crianças desenvolvem a linguagem, a coordenação motora, memória, socialização do pensamento, criatividade, o desempenho, a autoestima, a comunicação e a leitura do mundo.

Para tanto, o professor precisa ter um olhar sensível aos desenhos das crianças, onde tudo começa com as garatujas, ou rabisco, que conforme vai passando as fases ela vai evoluindo. E neste processo de evolução, ela vai descobrindo novas habilidades de criar e recriar, contar e recontar suas histórias e suas memórias. Por isso precisam ter um olhar mais diferenciado, e dar atenção mais significativa às representações dos pequeninos, para que não sejam privados de desenvolver tais habilidades. Conforme Galvão (2017, p. 7):

Certamente as garatujas e os desenhos não são rabiscos sem importância, a julgar pelo que é representado pelas crianças em seus primeiros passos com a escrita tudo tem um significado, e, portanto, cabe ao professor um olhar transformador fazendo dessa apreciação um método de ensino tão apropriado quanto qualquer avaliação quantitativa. O docente deve auxiliar o aluno no processo de aprendizagem para que este se aproprie do conhecimento, sabe-se que a criança constrói seu conhecimento a partir das vivências do mundo onde vive e deve-se estimular essa vivência. Através desses rabiscos a criança percorre o caminho até as representações gráficas.

A escola é o ambiente que proporciona o pontapé inicial de uma longa jornada para as crianças, por isso é necessário que essas primeiras experiências sejam motivadoras. De forma que ela tome gosto de estar neste ambiente. Neste sentido, Galvão (2017, p. 8) cita que:

É na escola que as crianças iniciam sua vivência e suas primeiras relações de experiências fora de casa, quando começam a ter um conhecimento maior sobre a vida em grupo. Isto posto, é necessário transformar este local num ambiente caloroso, agradável, acolhedor e estimulante, para que os alunos se ajustem ao espaço escolar e possam trocar experiências sociais e educativas, que estimulem sua livre expressão. Além do mais, na pré-escola a criança não desenha com realismo um objeto, no entanto quanto maior for o interesse pelo que ela desenhou mais riqueza de detalhes terá de acordo com suas próprias experiências. Deste modo, mais uma vez evidencia-se o relevante papel de interpretação do professor na educação, pois é nesse momento que o educador consegue separar e reunir elementos próprios de cada aluno.

O desenho pode e deve ter inúmeras finalidades, no sentido de ser utilizado em diferentes componentes curriculares. Para Santos; Dantas (2018, p.11): a utilização do desenho na discussão acerca do conceito de lugar na oficina *Múltipla Linguagens no Ensino de Geografia* possibilitou os participantes da mesma a compreender as diferentes perspectivas do conceito, reafirmando a sua importância na Geografia Escolar, valorizando a participação dos docentes e discentes no processo de ensino-aprendizagem”.

Partindo desse entendimento, Galvão (2017, p. 9) afirma que:

Ao desenhar, a criança passa para o desenho uma espécie de marca única de sua vivência, que ela mesma pode gostar ou não. Dessa maneira, a criança apropria-se do desenho. Ela pode dar, jogar fora guardar, presentear ou destruir, como também pode fazer uma interpretação verbal, pode contar uma história ou simplesmente falar com uma só palavra o que desenhou ou na mesma hora mudar o contexto da historinha ou apenas desenhar para se divertir, sendo assim intérprete da sua própria ilustração.

O desenho proporciona uma alternativa de revelação do inconsciente, ou seja, as emoções que as crianças não conseguem proferir por meio das palavras. É necessária a estimulação do desenho no ambiente escolar, social e familiar, para que esta criança consiga expressar sua imagem, a realidade onde vive e suas relações com o mundo Galvão (2017, p. 10)

Para Santos; Dantas (2018, p.4):

A discussão e a compreensão de um conceito pressupõem interações pedagógicas desenvolvidas entre o docente e os discentes, nas quais os sujeitos devem exercitar mecanismos que auxiliem a construção cognitiva de conceitos por meio de processos, como: representação, abstração e interpretação. Nesta direção, propor procedimentos que envolvam delimitação, comparação, explicação, possibilita agregar questões mais complexas que se manifestam no espaço geográfico do local ao global ou vice-versa.

Conforme Galvão (2017, p. 10): Os traços e rabiscos dizem muito mais que palavras ou atitudes que a criança possa apresentar, quando a criança desenha ela representa algo

simbolicamente, seja um adulto, seja algum momento que tenha vivenciado. Ela deixa suas impressões em determinado ambiente, de forma a expressar a sua crítica ou descontentamento, ou simplesmente para mostrar que ela precisa ser vista e ouvida. Galvão (2017) ainda destaca que: Somente observando os desenhos é que se tornam claros traços do real, e de um imaginário que ela mesma constrói a partir da sua realidade, por meio da capacidade simbólica que as crianças possuem elas desenvolvem mais fortemente a habilidade de criar, de construir.

Assim, durante as observações percebeu-se que o professor Tatu, um dos poucos, explora bastante o desenho em suas aulas como suporte pedagógico (foto 08). As cores, as linhas, os traços, chamam atenção das crianças, gera curiosidade em querer desvendar a realidade, criar e recriar imagens, histórias, etc.

O professor Cotia, também utiliza bastante o desenho como suporte pedagógico em suas aulas.

Foto 08: O desenho e o grafismo como suporte pedagógico



Fonte: Jozenildo Aiambo, 2023.

Esta é apenas uma possibilidade, o desenho pode e deve ser utilizado em vários componentes curriculares, pelas múltiplas finalidades e de forma interdisciplinar.

Com base nas observações, questionou-se aos professores: Você acredita que o desenho e a pintura podem contribuir para o aprendizado dos estudantes? Qual seria mais fácil realizar a leitura de uma imagem ou de um texto?

Professor “Cotia” afirmou que:

Quanto ao desenho e a pintura para nós, é de fundamental importância, porque através da pintura nós vamos estar demonstrando a questão do grafismo todo o significado e valores da pintura e os desenhos eles demonstram o que a gente é através do pensamento, da vontade de ele querer

fazer uma coisa, eles colocam através do desenho. Nós professores ainda não começamos a trabalhar nesse sentido, mas nós temos esse pensamento de trabalhar com a pintura e com o desenho.

O professor “Tatu”, com certeza a imagem, o aluno aprende mais com a imagem do que com o texto. E essas imagens são importantes para que as crianças desenvolvam suas próprias figuras ou não.

O professor “Tatu” afirmou que é mais importante orientar as crianças a fazer o desenho livre e criar o próprio desenho dele, do que trazer uma imagem como modelo.

Portanto, de acordo com esta pesquisa, podemos afirmar que o desenho é um suporte pedagógico de suma importância, que deve ser valorizado pelos docentes. Possibilitando às crianças desenvolver suas manifestações livres, de maneira crítica ao encontro de sua realidade. Contribuem com o desenvolvimento de seu aprendizado, ampliando seu repertório sobre o meio na qual convive, com diferentes óticas busca desvendar situações adversas do cotidiano.

2.4 iKuatupa yaukikana ikuakana tapiya maniawa yumuyari ikuariari kikin kumitsamira awakanacultura ritama Kukama²⁰

Há muitos anos a discussão incorpora a cultura no processo ensino-aprendizagem. Desde muitos anos, professores e movimentos sociais lutam para que suas culturas sejam valorizadas, legítimas em toda sua essência no processo da transmissão de saberes e de conhecimentos. Não se pode pensar uma educação escolar indígena sem a cultura. Da mesma forma, não podemos pensar em cultura sem educação. Elas se interligam e são essenciais na formação dos estudantes, com um olhar crítico em todo contexto sociocultural. É válido salientar que a diversidade cultural predominante envolve diversos campos de saberes de acordo com cada cultura, interagindo com o multiculturalismo.

A escola é um espaço onde o multiculturalismo está presente, nas diversidades de raízes culturais em todo contexto social. Dessa forma existe uma relação significativa entre a escola e a cultura, que podem ser relevantes no processo de aprendizagem.

Segundo Velthem (2010, p. 59-60)

As produções artísticas expressam, na vida indígena, os conhecimentos acerca das matérias-primas empregadas, das técnicas de confecção, do simbolismo agregado. Esses saberes se exercem em muitos campos da produção e da utilização e refletem um longo aprendizado. [...]

²⁰ As práticas e saberes de expressões socioculturais como contribuição para o aprendizado dos estudantes

A criança de qualquer espaço social, indígena ou não, da área rural ou urbana, possui um repertório do mundo que os cerca, conhecimentos e saberes que são transmitidos pelos descendentes que vai evoluindo gradativamente, que podem ser fundamentais quando são explorados no processo educacional. No entanto, nem sempre é o que de fato acontece nos espaços educacionais, como afirma Nahoum-Grapp (2004), citado por (Velthem 2010, p. 56):

Na realidade a dificuldade talvez resida no fato de que, nas cidades, as pessoas experimentam certa estranheza ao se deparar com expressões artísticas formuladas segundo critérios não hegemônicos. Nesse confronto devem discernir a origem da valoração estética de um artefato que se organiza através de materiais, palavras, usos, hábitos, mobilidades e contextos completamente diversos dos habituais. Assim, quando levadas a admirar um objeto indígena, as pessoas se vêem diante da possibilidade de experimentar uma situação que constitui o reverso de seu próprio olhar que habitualmente busca interpretar uma obra, já qualificada e definida como artística em sua própria sociedade.

O que se ensina ou desenvolve nas escolas, são desenhos e figuras já pré-definidas, cópias impressas. Na maioria dos casos, não têm relação com a realidade das crianças. Longe de desenvolver e explorar a livre expressão dos pequeninos e de acordo com o seu mundo.

Para Miranda; Junger (2023, p. 2):

A escola constitui-se como espaço educativo precisamente pela convivência entre os alunos, os educadores, os funcionários, os dirigentes, a comunidade localizada ao redor dela e, sobretudo, pela circulação de saberes. Cada ator social envolvido nesse processo encontra-se marcado por características culturais próprias que, em socialização, podem conceber novas formas de ver o mundo e a sociedade.

É importante e crucial que os saberes das crianças sejam levados em consideração e valorizados. Uma vez que é através dela e por meio do desenho que se desenvolvem as demais etapas, como a escrita e a leitura. O desenho é uma metodologia de inúmeras possibilidades. A criança pode não saber ler nem escrever, porém se pedir para ela fazer um desenho de acordo com determinado tema, ela vai fazer e explicar o que significa a sua obra. As linhas, os traços, as cores, podem até não ser perfeitos ao olhar de um adulto, mas para a criança, tem um significado importante. Isso possibilita valorizar os saberes locais, integrando educação pela arte e pela cultura. Isso possibilita valorizar e preservar as práticas culturais das comunidades indígenas e não indígenas. Para isso, todos os agentes educacionais e a comunidade devem estar empenhadas.

Miranda; Junger (2023, p. 3) afirmam que: “como os atores da escola expressam a preocupação pela manutenção e pela preservação dos saberes locais, bem como pelas práticas culturais dos estudantes no contexto da aprendizagem. Além disso, indagamos qual a importância atribuída a esta iniciativa pela escola e pela comunidade”. Partindo deste entendimento, na escola onde foi realizada a pesquisa, percebemos que a maioria dos professores não desenvolve as práticas culturais. A escola desenvolve poucas atividades que contribuam na preservação, revitalização e divulgação sociocultural.

Forquin (1993) aproxima-se dessas ideias considerando a cultura como um conjunto de traços característicos dos modos de vida de uma determinada sociedade, comunidade ou grupo. Por isso, não podemos deixar de incluir neste entrelaçado de signos as localidades em que as instituições de ensino estão situadas, pois delas partem as referências que os atores locais têm da orientação de suas vidas. Ainda conforme Miranda; Junger (2023, p. 4), estes espaços apresentam um retrato de um núcleo social, cultural e histórico que, embora possa ser negligenciado pelo poder público, produz saberes específicos que são legitimados na sua continuidade pela população presente, também, na escola.

Viñao Frago (2000), citado por (Miranda; Junger 2023, p. 4):

A cultura escolar, por sua vez, é interpretada como o movimento de todas as ações do dia a dia escolar: nos ritos, na linguagem, na determinação das suas formas de organização e de gestão e na constituição dos sistemas curriculares. São os modos de pensar e atuar a que são submetidos seus atores a fim de desenvolver suas atribuições dentro e fora das aulas – no recinto escolar como um todo – e integrar-se na sua vida cotidiana.

As práticas educacionais atribuídas dentro do contexto da sala de aula, que vai nortear a criança e a conduzir em outros espaços sociais frequentados por elas, de forma a desenvolver suas atribuições na interação com o meio social. Seja na comunidade, na cidade, no espaço que ela frequenta no dia a dia, e contribuirá para as demais etapas da vida.

Miranda; Junger (2023, p. 4):

Também pode-se definir a cultura escolar como um conjunto de saberes que, uma vez organizados, compõem a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos. E, nesta ideia, está pressuposta uma seleção prévia de elementos da cultura humana, científica ou popular, erudita ou de massas de modo a servirem de elementos estruturais determinantes nos processos pedagógicos, organizacionais, de gestão e de tomada de decisões no interior da escola [...]

Desse modo, a expressão “cultura escolar” evidencia que a escola não é somente um lugar de transmissão de conhecimentos, mas é, ao mesmo tempo e, talvez principalmente, um lugar de “inculcação de comportamentos e de habitus” Julia (2001, p. 14, citado por Miranda e Junger 2023, p. 4). A escola deve ter também a missão de preparar as crianças para a vida adulta, conduzindo-lhes os melhores trajetos, de forma que tenham futuros promissores.

Moll (2008, p. 32-33 apud Miranda; Junger 2023, p. 5) completa essas ideias, reforçando que:

Toda escola está situada em uma comunidade com especificidades culturais, saberes, valores, práticas e crenças – o desafio é reconhecer a legitimidade das condições culturais da comunidade para estimular o diálogo constante com outras culturas. A educação é um dos ambientes da cultura marcada pela reconstrução de conhecimentos, tecnologias, saberes e práticas.

Nesse sentido, Miranda; Junger (2023, p. 6): afirmam que esta dinâmica desafia o professor a olhar os alunos com mais profundidade, de modo a garantir a eles espaços simbólicos para a produção de significados a partir da reflexão crítica de seus próprios saberes. Ainda conforme as autoras:

A escola almejada não é exatamente a do modelo dos não indígenas, e sim a escola que vai agregar aos conhecimentos tradicionais dos povos, os conhecimentos sistemáticos, específicos às áreas da ciência de dominação eurocêntrica. A didática de trabalho curricular é que conservará os aspectos culturais de cada povo, diante às práticas pedagógicas próprias dos professores indígenas que confirmarão a escola indígena, específica, diferenciada, intercultural e de qualidade (Miranda; Junger, 2023 p. 6).

Miranda; Junger, (2023, p. 29): “citam que, A escola quando entende que há uma pluralidade em seu espaço, reconhece que há sujeitos que podem não só beneficiar-se de seu papel, que é o ensino”. É necessário desconstruir o pensamento que dificulta uma educação intercultural, o pensamento preconceituoso, de discriminação diante da sociedade, principiante entre as comunidades indígenas. Aqui vale citar a fala de um professor desta escola, no ano de 2022, onde ele afirma que a comunidade Guanabara II, “é uma comunidade indígena inventada”. Esse é um retrato real de preconceito com a comunidade e a escola.

Esse não foi um caso isolado, foram diversos anos enfrentados inúmeras situações. Principalmente os moradores mais antigos da comunidade, como citado pelo professor Paca:

Antes, em 2021, quando passou a ter a categoria indígena os professores não aceitavam, inclusive tinha até preconceito com o nome da escola, a qual era Escola Municipal Guanabara II e passou a ser Escola Municipal Indígena Antiri Awanari

Tsamia. Esse episódio ocorreu logo no início de seu reconhecimento, mas hoje já não sofre tanto preconceito como antes. Inclusive a maioria dos professores que tinham esse preconceito foram para outras escolas. Porém ainda tem professores que têm esse preconceito, porém não estão interferindo como antes. Com a mudança do nome da escola, o quadro de docentes já mudou muito, aqueles que eram mais preconceituosos. Pode até ter, mas pode ser casos isolados (Paca, 2023).

São situações preconceituosas que impossibilitam a comunidade e a escola de lutar por uma educação intercultural, de forma a valorizar as práticas e os saberes, através das manifestações socioculturais. Neste sentido, Dorzanio (2019, p.28-29 citado por Miranda & Junger 2023, p. 31) que é necessário:

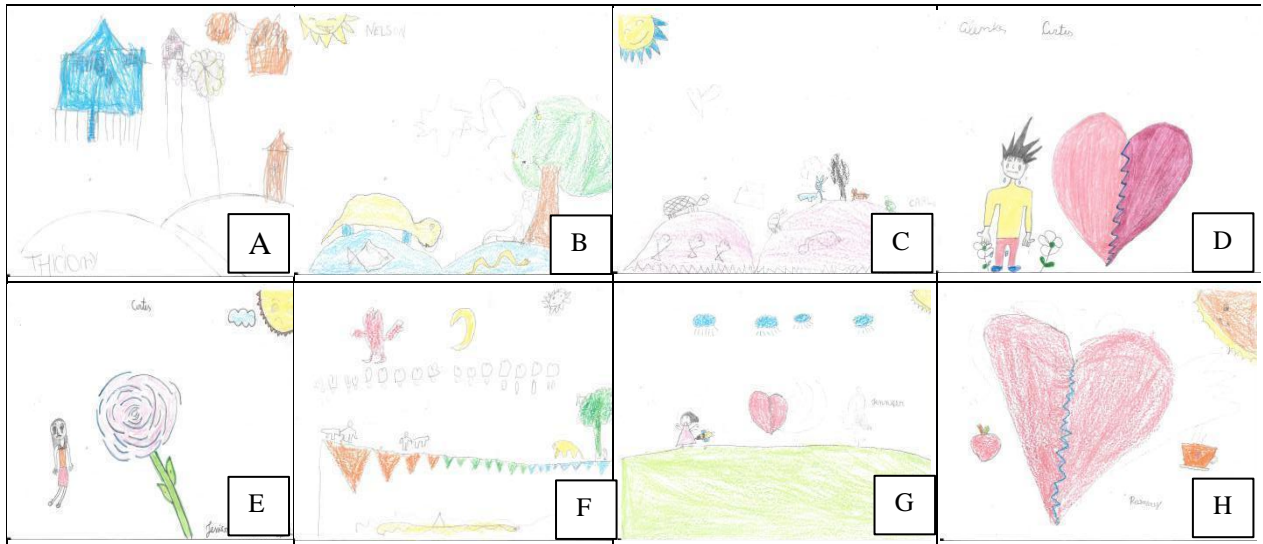
Desconstruir pensamentos que desvalorizem o outro, em razão de suas diferenças, seja pela cor da pele, da aparência, do jeito simples de se comunicar, da pouca escolaridade, e principalmente por pertencer a outra cultura. Apresentar à sociedade a necessidade de uma nova postura diante das redes socioculturais existentes, permitindo espaços de discussões para inter-relacionar os conhecimentos, permitindo diferentes abordagens, entre pessoas de culturas diferentes.

Uma das formas de quebrar esse paradigma de preconceito que interfere na educação intercultural é por meio das expressões socioculturais, atribuídas ao desenho, a música, a dança, etc. De forma a valorizar os saberes tradicionais da comunidade, na revitalização sociocultural.

Através do desenho a criança expressa seus sentimentos por meio das imagens, criam um mundo de acordo com seu repertório e imaginação. Tudo isso contribui para que a criança tenha um olhar crítico da realidade que os cerca, em busca de alternativas para desvendar possíveis situações do cotidiano, além de despertar o gosto e habilidades dos pequeninos. Além disso, ela realiza uma leitura de suas obras, mesmo sem ainda conhecer o sistema da leitura e a escrita.

Durante as oficinas de desenhos, foi criado o tema: “os momentos que causam tristezas”. Desta forma, todos criaram suas obras de acordo com a sua imaginação e criatividade. Sem interferir nos momentos de concentração, uma vez que para realizar a criação das imagens, é necessário se concentrar.

Conforme cada um ia terminando, levavam até a mesa, e era questionado o que representava cada desenho. Assim, cada um além de fazer os desenhos, falaram o que os causavam tristezas no dia a dia. Este foi apenas um tema, porém, cada professor, tem a possibilidade de explorar os mais variados temas de sua escolha. Uma forma de explorar e incitar as manifestações, o diálogo, até mesmo a escrita, uma vez que todos fizeram seus nomes nos desenhos.

Figura 12: Momentos que causam tristezas

Fonte: o próprio autor, 2023.

Dessa forma, na figura 12-A, a criança Gaivota afirmou que: “*fico triste quando eu fico sozinha em casa. Meu pai e minha mãe vão trabalhar. Tenho medo de alma²¹, de bicho*”.

Aqui vale ressaltar que a maioria das pessoas que vivem nas comunidades, praticam a agricultura familiar e a pescaria, para prover a alimentação e a renda da família. E quando os pais saem para ir a roça ou pescar, as crianças ficam aos cuidados dos irmãos maiores.

A criança Pirarucu (figura 12-B) afirma, o que causa tristeza é “*Quando vou dar comida pro meu cachorro*”. Ao questionar o porquê, ele afirmou que tem medo de encontrar cobra no caminho. Já que a casinha do cachorro fica afastada de sua casa.

Já a criança Sabiá, (figura 12-C), fica triste: *Quando vou caçar com o meu pai e não quero matar o macaco*. Os povos indígenas da região, além de agricultores e pescadores, também são caçadores. Caçam para se alimentar, inclusive o macaco também é uma das proteínas que faz parte de suas refeições.

²¹ Na comunidade acreditam que quando as pessoas falecem, seus espíritos saem e ficam vagando, sobretudo aquelas pessoas consideradas más, seus espíritos voltam para assustar as pessoas. Esse espírito que é chamado de alma. Bicho, poderia ser entendido como sendo um “fantasma” que também pudessem assustar as pessoas.

Na figura 12-D, a criança Curió, afirma que: *Fico triste quando fico só em casa. Todos vão para o festejo*²² (figura 12).

Em todas as comunidades indígena Kokama, no início de suas formações, foram plantadas uma Cruz, com aproximadamente 15 m, da denominação Católica Apostólica Evangélica. Onde a central fica na comunidade Juí, no rio Iça, pertencente ao município de Santo Antônio do Iça, no Amazonas. E quando tem o aniversário da cruzada, como é chamada, todos que frequentam esta igreja vão para o festejo. Geralmente dura em torno de três dias a festa.

Na (figura 12-E) a criança Jaçanã afirma que: *Fico triste quando apanho da mamãe.*

A criança Beija-flor (figura 12-F), afirmou que fica triste: *Durante a tarde, não quero matar o leão.*

As crianças criam fantasias daquilo que faz parte do seu repertório. Busca imitar os adultos, expressar o seu cotidiano através das imagens. Por isso, os conhecimentos e saberes das crianças devem ser levados em consideração, e ser explorados, de forma a contribuir no seu processo de aprendizagem. Conforme citado por Miranda; Junger (2023, p. 2):

[...] valorizar os saberes locais, ou seja, os saberes construídos e desenvolvidos na prática comunitária da qual esses estudantes estão participando diariamente, é mais do que uma urgente iniciativa para a mobilização das comunidades. Assim, esse tema pode abrir discussões que motivem a apropriação coletiva de espaços, a criação de políticas públicas, bem como a promoção de cuidado e bem-estar, superando quaisquer superficialidades na integração entre educação e cultura local.

Na (figura 12-G), a criança Matrinchã, afirma que: *fico triste quando pego ferrada de abelha.*

Por fim, na figura 12-H, a criança Sardinha, afirmou que fica triste: *a noite com saudade do meu tio que estuda na Ufam.* O tio de Sardinha, que estuda na Ufam, passa a semana toda na cidade e só retorna para comunidade nos finais de semana.

Foto 09: Caravana indo para o festejo

²² Em todas as comunidades, Kokama, há uma igreja denominada “Santa Cruz”, todas elas realizam o aniversário das igrejas em datas que foram plantadas cada “Cruz”. Geralmente vão em caravanas em canoas com toda família para esses “festejos”.



Fonte: o próprio autor, 2023.

A imagem da (foto 09), retrata a realidade dos Kokamas indo para o festejo da cruzada. Geralmente andam em uma canoa grande, com muitas pessoas e uma bandeira na frente, como mostra na imagem.

Em relação aos saberes ancestrais, se podem ou não contribuir dentro do contexto escolar, o Professor “Cotia” afirmou que:

Esses conhecimentos ancestrais, eles trazem muito na questão da identidade, fortalecimento, você se sentir de fato realmente o que você é, que você é indígena, que você é Kokama. Então esses valores, nós professores indígenas Kokama, hoje nós estamos trazendo essas memórias tentar transmitir dentro da escola para que o menino, o adolescente Kokama tenha o conhecimento também daquilo que os nossos ancestrais nos transmitiram, e nós, estamos tentando hoje transmitir dentro da escola (Professor “Cotia”, 2023).

Apenas os anciãos possuíam os conhecimentos das práticas culturais, ancestrais e da língua. No entanto, esses conhecimentos não foram repassados. Primeiro por conta do preconceito da sociedade. Segundo, acredita-se que a cruzada pode ter interferido nas tradições desse povo.

Nesse sentido, no que se refere às expressões socioculturais são importantes ser desenvolvidas dentro da sala de aula e fora dela? O professor “Tatu” afirmou que: “Sim com certeza, estas práticas são muito importantes, até nós como professores estamos praticando na sala de aula, não apenas nos eventos.

Sendo assim, os conhecimentos tradicionais, as práticas e os saberes ancestrais, devem ser respeitados, valorizados e explorados dentro e fora da sala de aula. Conhecimentos esses, que podem e devem ser de extrema valia para o aprendizado dos estudantes.

Portanto, a educação intercultural, que é a realidade dessa escola, deve ser desenvolvida como tal. Como afirma Nascimento; André (2021, p. 3). A interculturalidade deve ser pensada como um processo de reconstrução, diálogo e aprendizagem sobre as culturas presentes no

ambiente escolar e ter como princípios orientadores o respeito e a igualdade, para que seja possível a construção de uma educação democrática e justa.

2.5 Yaukikana riai Ikuankana Kumitsakana awakanacultura maniawa yumuyari ikuarana Ikuarikana²³

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

Os conhecimentos e as práticas e saberes são repassadas para as crianças desde cedo, quando elas ainda estão pequenas. Conhecimentos e saberes que ensinam a plantar, a pescar, confeccionar seus próprios instrumentos de pesca, bem como as responsabilidades que farão parte de sua vida na medida em que forem crescendo, que levarão até a fase adulta. Como citado por Maher (2006, p. 17-18).

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

As crianças desde cedo vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades que lhes permitam inserir-se na vida social e o fazem, principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da autorreflexão proporcionados por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim. Os bons exemplos dos pais, dos irmãos mais velhos e dos líderes comunitários são fundamentais para o desenvolvimento do caráter, das atitudes, dos

²³ A escola e as práticas e saberes indígenas, como possibilidades educacionais e de autoafirmação sociocultural do povo Kokama

comportamentos, das virtudes e das habilidades de uma pessoa, indispensáveis para a vida individual e boa convivência social (Luciano, 2006, p. 130).

Luciano (2006, p. 133), ainda completa afirmando que:

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

Na realidade nem sempre acontece, as comunidades indígenas não têm autonomia nas decisões tomadas para o funcionamento da escola. Isso torna-se muitas das vezes um embate em torno dos conhecimentos tradicionais e do conhecimento científico que envolvem, sobretudo, perspectivas diferentes de mundo diante a realidade das comunidades. Esse embate trava entre o pensamento ocidental, no qual só há conhecimento a partir da organização do pensamento por meio da escrita. Se não têm escrita, não é considerado conhecimento. Nesse sentido, Luciano (2006, p. 35) considera que: [...] “os povos, cujo conhecimento parte de trocas empíricas, de relações estabelecidas por meio de cooperação social e do uso da oralidade. O embate se dá quando há uma relação de poder entre eles, e um tenta subalternizar aquele que não atende ao padrão estabelecido pelo pensamento ocidental”.

Cunha (2009) afirma que: os conhecimentos tradicionais identificam comunidades marcadas por processos sociais e históricos diferenciados, nas quais a subalternização do povo, da língua e dos saberes são traços em comum. Exemplo disso são povos indígenas que, por terem conhecimentos e/ou saberes construídos a partir de uma visão de mundo diferente do pensamento científico, foram 31 por muitos tempos submetidos às imposições culturais, sociais e políticas do colonialismo europeu.

Por isso a proposta de escola indígena deve ser aquela cujo projeto de educação visa romper as formas de dominação imposta aos povos indígenas. Para que isso seja de fato garantido, o ensino precisa-se antes de tudo, valorizar e respeitar as tradições, como a língua materna, materiais pedagógicos específicos, de modo a garantir de fato uma educação diferenciada. E para alcançar essas propostas, o professor indígena torna-se agente fundamental, uma vez que os conhecimentos científicos e os conhecimentos e práticas tradicionais, garante uma educação diversificada e intercultural dentro do ambiente educacional.

Partindo desses entendimentos, D’Angelis (2012, p. 132) afirma que:

[...] a educação intercultural tenta romper com o pensamento ocidental de que há uma única maneira de conceber o mundo e de produzir conhecimento. Assim, a educação intercultural busca promover a interação entre as culturas sem que nenhuma delas possa implicar em processos de anulação ou hierarquização de um grupo em detrimento de outro. Pelo contrário, assume uma postura de comprometimento com um projeto de sociedade mais justa e igualitária. Logo, podemos pensar que “uma sociedade em mudança não significa, necessariamente, uma sociedade que busca ou pretende abandonar seus valores ou sua herança cultural e linguística”

As artes indígenas delineiam uma visão de mundo específica, na qual a forma humana não constitui garantia de humanidade Vilaça (2005) citado por (Velthem, 2010, p. 61). É importante salientar, que a finalidade do desenho (arte), não apenas para ser apreciada, mas para transmitir conhecimento e como possibilidade educacional.

Segundo Velthem (2010, p. 59):

Apesar da grande diversidade de manifestações, as artes indígenas não são criadas para ser contempladas. Revestem-se antes de particularidades expressivas e constituem, na maior parte das vezes, meio para a transmissão de concepções de fundo social ou cosmológico. Possuem, dessa forma, funções representativas e utilitárias, além de outros objetivos e eficácias. A experiência estética constitui, para os índios, elemento fundamental na transmissão de conhecimentos e de valores sociais, por meio dos quais pode ser definida sua especificidade, ou seja, a natureza ou a essência de sua própria humanidade. Deve ter, portanto, apreciação que englobe igualmente outras expressões culturais. Nesse sentido, a valorização estética de um artefato indígena pode não estar contida no próprio objeto, mas se afirma ao exprimir uma relação, pois estaria condensada na própria utilização do artefato ou em sua permuta.

Cada grupo indígena tem suas artes, conhecimentos e saberes específicos. Não podemos pensar em arte indígena como sendo única. Por isso ela deve ser explorada no ambiente escolar, como possibilidade educacional. Partindo desses conceitos, indagamos as crianças se na escola elas praticam os hábitos indígenas através das expressões socioculturais.

A criança Beija-flor: afirmou que não. A criança Gaivota, afirmou que: Através do desenho, costuma desenhar casa, boneca, e brincadeiras do dia a dia. Já a criança Sardinha afirmou que não. A criança Sabiá afirmou que sim, através da música. Já a criança Pirarucu, pratica na sala: Fazem nomes de animais na língua Kokama. A criança Matrinchã: afirmou que sim. A criança Jaçanã afirmou que sim, nas aulas de língua Kokama. Para criança Curió: no horário de Língua Kokama. Vale ressaltar que o professor de Língua Kokama ministra suas aulas de forma dinâmica, através de desenhos e músicas, tornando-as mais atrativas e prazerosas.

Exemplo prático que podemos citar, o nome na Língua Portuguesa ‘arara’ é escrito na língua Kokama “arara”, muitos nomes e palavras não sofrem alteração, porém a pronúncia é

diferente. Outros exemplos como: “capivara” em Kokama fica “kapiwara”, “banana” em Kokama é “panara”, “milho” em Kokama “awati”, “peixe” em Kokama “ipira”, “remo” em Kokama “yapukita”, “paneiro” tsaparu” cada palavra utilizada em Kokama é sempre associada às imagens para melhor compreensão dos alunos.

A partir dessas informações podemos constatar que em parte, a escola explora as expressões socioculturais como forma de valorizar as manifestações, com os esforços de alguns professores que se empenha nesta missão, com intuito de contribuir na revitalização dos saberes, dos conhecimentos, da língua, das práticas que os anciãos possuíam.

Para os professores, questionamos que o povo Kokama está presente na tríplice fronteira, no Brasil, no Peru e na Colômbia, ambos estão enfrentando o mesmo processo de revitalização sociocultural, da língua dos hábitos do povo. Na sua opinião, de que forma a escola tem trabalhado para contribuir na revitalização sociocultural, nos hábitos da comunidade e da escola como um todo? Em relação a esta pergunta o professor “cotia” (professor de Língua Indígena Kokama) deu sua contribuição onde ele afirmou:

Falando profundamente nessa questão, quando eu morava aqui, quando estava vivo o senhor André, primeiro cacique da comunidade, a comunidade ela se empenhou bastante, toda a comunidade era empenhada, na dança, no desenvolvimento da língua, de uns tempos para cá eu desconheço, segundo informações a comunidade ela já não deu continuidade nesses hábitos, deu uma esfriada, parou, hoje o esforço realmente é da escola, é dos professores que estão tentando fazer acontecer as coisas. No início foi pela comunidade, hoje é pela escola, que para mim ainda falta muito para a comunidade estar junto com a gente e agente com a escola e professor, fazer acontecer.

Senhor Antiri, foi o primeiro cacique da comunidade, hoje a escola tem o nome dele. Segundo informações, foi o cacique que contribuiu bastante para que a comunidade tivesse seu reconhecimento e demarcação como terra indígena.

O professor “tatu” contribuiu afirmando: “Vejo que está dependendo somente de os professores incentivar os alunos, porque se depender dos moradores da comunidade, dificilmente isso vai acontecer porque muitos deles não sabem a língua.

E ainda o professor “Paca”, afirmou que não há contrapartida da comunidade no processo de revitalização sociocultural.

Em relação ao termo “Expressões Socioculturais”, o professor “Cotia”, afirmou dizendo que “Seria lutar pelos seus direitos para resgatar o que foi esquecido, o grande exemplo é a língua Kokama que está em processo de revitalização.

Ao ser questionado, “de que forma a escola poderia contribuir na revitalização sociocultural deste povo, o professor “Tatu” afirmou que:

Poderia trazer as festas culturais, porque a anos atrás, na gestão do primeiro cacique da comunidade ele sempre trazia essas festas onde havia danças, manifestações do povo, e envolvia toda a comunidade, era um atrativo a parte, ele atraía as pessoas para buscar os novos conhecimentos, buscar ensinar a língua através desses eventos.

Isso significa dizer que na gestão do cacique passado havia essas festividades que contribuíram no processo de manifestação e revitalização sociocultural do povo.

Sabe-se que esta comunidade teve seu reconhecimento e demarcação pela FUNAI, no ano de 2013, porém, a escola só foi reconhecida como indígena no ano de 2021, e a língua indígena só passou a ser inserida no currículo no ano de 2022. Dessa forma, às lutas tem sido imensa para revitalização sociocultural. Sendo assim, como a escola tem se constituído enquanto espaço de transmissão de conhecimentos?

O Professor “Paca”, contribuiu dizendo:

A FUNAI reconheceu a comunidade 2001, dentre esses anos saíram 04 portarias pela FUNAI, em 2013 saiu a portaria de demarcação, no entanto ainda não foi homologada. O que falta é 25% para homologação, provavelmente no ano de 2024 poderá sair a homologação. Então nesse processo a escola em 2013 foi demarcada, abril de 2013, nesse meio tempo interferiu muito porque a escola não era indígena, ou seja, em 2021 que veio ter o reconhecimento pela Semed, com escola indígena, devido muita luta, desde 2013, nós viemos lutando, mas já em 2017 para 2018 me colocaram como secretário da comunidade para ajudar o cacique aí foi quando a gente conseguiu também lutando junto em parceria, o reconhecimento da escola. Mas antes disso ela interferia bastante porque a escola não comemorava nada de indígena aqui, antes desse reconhecimento, tudo era feito com não indígena, então nesse processo ela interferiu muito porque os alunos não estudavam nada de indígena, como a disciplina de formas próprias de educar que é uma disciplina que talvez não seja importante para outro mas, para revitalizar e fortalecer já é um grande avanço, porque hoje se nós pegarmos um adolescente de hoje e perguntar se ele sabe como fazer uma peneira, um peneiro, ou uma baladeira, ele não sabe fazer. Então para isso a Formas próprias de educar é para ensinar algo que já foi perdido. Os saberes tradicionais. Os mais antigos da comunidade já faleceram, no entanto não foi repassado para as gerações futuras. O motivo foi, porque eles não queriam que os filhos deles sofressem a discriminação, do tipo “fulano tá falando aquelas gírias lá”, então esse foi um dos motivos pelo qual não foi repassado para os filhos, para não passarem pela discriminação e preconceito. Hoje existe esse preconceito, porém não como antes. Esse processo foi um período de negação pelos preconceitos, que no passado era muito forte, porém hoje já houve maior aceitação pelos outros.

Hoje a comunidade já é reconhecida e demarcada, a maioria dos professores dessa escola são não indígenas, como que eles enxergam trabalhar em uma comunidade indígena que está em processo de revitalização em todo seu contexto sociocultural, na língua e outros?

O Professor “Cotia” contribuiu afirmando que:

A escola tem sido um marco e está sendo um marco fundamental, importantíssimo, para que se possa trazer essa lembrança, resgatar, hoje é só vitalizar, colocar para funcionar o que a gente tanto pensava anteriormente. Hoje a escola, ela colocou o ensino na sala de aula, ensino com as crianças, com os adolescentes, colocando de fato o ensino da língua indígena Kokama na escola para que eles possam valorizar e continuar com essa cultura, com essa identidade Kokama, então está sendo um papel fundamental para comunidade, para a classe.

As expressões socioculturais dizem respeito às questões de como a escola e a comunidade se expressam. Em relação aos desenhos, pinturas, músicas, danças, como você tem visto na comunidade, a escola tem desenvolvido essas manifestações, com o intuito de colaborar na revitalização? O professor “paca”, afirmou que:

A escola tem se esforçado, mas ainda não tem conseguido êxito porque é recente, mas ela tem se esforçado, principalmente o professor de língua Kokama, coloca os alunos para cantar, aprender os nomes dos animais, ele tem se esforçado. Estamos no caminho, ainda é uma luta muito grande. E nas disciplinas de Formas próprias de educar os professores fazem com que os alunos aprendam reconhecer o significado de cada figura, por exemplo, figura do caçador, figura da mulher solteira, figura do guerreiro. Então eles já estão começando a colocar para cada um aprender a figura e seu significado, das figuras Kokama, por exemplo cada cor tem sua figura. As vezes tem um povo que tem quase a mesma figura do outro, mas se diferencia nos detalhes, então eles já trabalham em sala de aula. Então já temos uma iniciativa, e está sendo encaminhado.

Atualmente a gestão da escola juntamente com o professor de língua Kokama e o professor Paca, desenvolvem dois projetos na escola. Um de língua Kokama, e outro de matemática, essas aulas funcionam no período vespertino, em um local onde era o centro comunitário, onde funciona duas salas do ensino médio.

Em relação aos projetos, o professor “Paca”, citou que:

Esse projeto é voluntário, todos os professores são voluntários. Surgiu a partir de uma necessidade a qual os alunos do ensino fundamental II, apresentaram em sala de aula, a partir daí foi feito um projeto com o objetivo de dar um reforço aos estudantes. Eu pensei que quando chegasse na sala do 6º ano, eles saberiam pelo menos uma regra básica da matemática, porém não sabiam. Neste projeto, tem uma base de 50 alunos de 6º ao 9º ano e do ensino médio. A intenção foi oferecer essas aulas aos estudantes do 9º ano e ensino médio. Preparando os estudantes do 9º ano para o ensino médio e do ensino médio para a faculdade. No entanto, houve uma procura maior, desta forma buscamos integrar todos os que se interessaram.

O projeto de Língua Kokama, o Professor “Cotia” afirmou que:

Quanto ao projeto, ele é recente, com essa nova gestão escolar, ele está sendo de fato Kokama, muito voltado pela questão indígena, desenvolvimento da língua, ele criou esse projeto para gente não só transmitir esse projeto na sala de aula para alunos do ensino fundamental, mas também abranger/expandir para o ensino médio, 8º ano para que possamos preparar para o ensino médio e também, o importante do projeto é que, nós professores de língua Kokama estamos preparando o aluno para que quem sabe

eles possam ser um futuro professor, um futuro conhecedor da língua, da cultura, para ele nos ajudar e ajudar também a escola, fazer com que esses multiplicadores levem para a comunidade para a família a importância da língua, a importância do aprender, falar Kokama, esse é o importante do projeto.

Vale ressaltar que esses projetos só funcionaram no ano de 2023. O professor de Língua Kokama, não atua mais nesta escola, foi lotado em outra comunidade Kokama.

Quanto às expressões e manifestações socioculturais, ela tem sido trabalhada em sala de aula? Professor “Cotia”, afirmou:

Até então nós começamos no meio do ano passado, no caso em junho de 2022, demos um pontapé inicial e esse ano estamos tentando trazer essas manifestações culturais que é nossa, nós não estamos de fato ainda fazendo funcionar, mas nas datas comemorativas nós tentamos apresentar fazer pelo menos parte de manifestações dessas, no caso da dança, ritos e assim por diante.

O fato de a comunidade e posteriormente a escola ter levado um tempo para seu reconhecimento, isso pode ter interferido na língua?

O professor “Cotia”, afirmou:

Com certeza, o tempo que levou para que a escola fosse reconhecida como escola indígena e poder ter dentro do contexto escolar o desenvolvimento da língua, do idioma que é nosso direito esse período foi muito atrapalhou bastante, se tivesse sido reconhecido antes, já teríamos tido um desenvolvimento maior, já teria um aprendizado maior, em cima desse desenvolvimento então foi essa questão de ter atrapalhado de não poder ter avançado mais. Como consequência da demora pelo reconhecimento como escola indígena.

Em relação aos saberes ancestrais foi questionado se eles podem contribuir dentro do ambiente escolar e de que forma.

O professor “Cotia” afirmou:

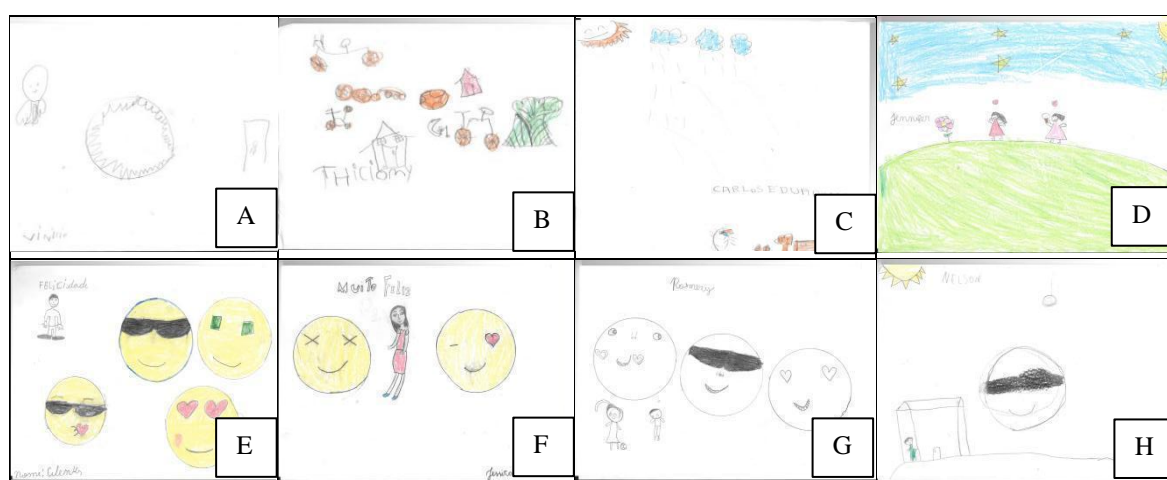
Esses conhecimentos ancestrais, trazem muito na questão da identidade, fortalecimento, você se sentir de fato o que realmente você é, que você é indígena, que você é Kokama, então esses valores, nós professores indígenas Kokama, hoje nós estamos trazendo essas memórias tentar transmitir dentro da escola para que o menino, o adolescente Kokama tenha o conhecimento também daquilo que os nossos ancestrais nos transmitiram e nós estamos tentando hoje transmitir dentro da escola.

Perguntamos se as expressões e as manifestações têm ocorrido dentro da escola?

O professor “cotia” afirmou que são basicamente baseados nos diálogos que nós trabalhamos na escola.

Partindo desses questionamentos, buscamos explorar as expressões a partir do desenho, no qual as crianças tiveram a oportunidade de se expressar e transmitir os momentos que promovem alegria no dia a dia. Assim, o cotidiano das crianças pode também se resumir em momentos de alegrias a partir das brincadeiras que realizam no decorrer do dia. Momentos que são reproduzidos nas imagens (figura 13).

Figura 13: Momentos que promovem a alegria



Fonte: o próprio autor, 2023.

Na Figura (13-A), aqui a criança Beija-flor representa os momentos que proporcionam alegria, na hora de brincar de futebol. Já a criança Gaivota, (figura 13-B), nos momentos em que está em casa e brinca com os irmãos. A criança Sabiá, (figura 13-C), os momentos que proporcionam alegria também estão ligados aos momentos de brincadeiras. Para a criança Matrinchá (figura 13-D), os momentos quando a mãe chega da viagem a deixa alegre. Já para criança Curió, (figura 13-E) os momentos que os proporcionam alegria, quando brinca com o grupo e nos momentos que produz desenhos. Já na (figura 13-F), representada pela criança Jaçanã, os momentos que proporcionam alegria é quando está na escola, em sala de aula. Para criança Sardinha, (figura 13-G), quando está brincando de bola. E a criança Pirarucu, (figura 13-H), nos momentos que brinca, quando a mãe chega da cidade, fica esperando a mãe na porta de casa, pois a mãe traz bolacha.

Notamos que as brincadeiras do dia a dia, são momentos que proporcionam alegrias para as crianças, representadas através das suas expressões por meio do desenho elas mostram a importância de se explorar as suas diversas manifestações.

Assim, podemos concluir que a escola precisa explorar as práticas e saberes indígenas, como possibilidades educacionais e de autoafirmação sociocultural do povo Kokama. De forma a contribuir no processo de revitalização sociocultural, da língua e de todo contexto que envolve este povo.

Considerações Finais

As práticas e saberes indígenas específicos de cada povo, por muitos anos contribuíram significativamente nos mais variados campos do conhecimento. Saberes esses que atravessam gerações, como as expressões socioculturais legítimas dos povos indígenas de diversos continentes, nesse sentido os Kokama da Amazônia brasileira.

Com ênfase nessas práticas e saberes de expressões socioculturais é que debruçamos numa perspectiva interdisciplinar para compreender a sua importância no contexto educacional, pautado em suas particularidades.

Através de observação participante, entrevistas e oficinas de desenhos para as crianças, verificamos a importância que deve ser dada ao desenho pelos docentes de modo a estimular os alunos a tomar gosto pela livre expressão, comunicação, representação de sua identidade através do desenho e na contribuição da compreensão dos assuntos explorados pelos professores.

As expressões por meio do desenho têm uma importância significativa, sendo aceito pelas crianças. No entanto, há necessidade de um olhar mais profundo e diferenciado pelo educador. Vale salientar a necessidade de se respeitar as diferentes formas de grafismo, de representação por meio dos desenhos, pois a sua importância não está na estética ou na forma do trabalho em si, mas no que a criança expressa sobre sua cultura, suas emoções, seu cotidiano e sua compreensão e leitura da realidade.

O desenho para o professor tem inúmeras finalidades, como suporte pedagógico relevantes para a exploração dos assuntos ministrados, por isso devem ser valorizados e explorados dentro do ambiente escolar.

Para as crianças facilita a compreensão dos conteúdos, uma vez que a criança pode não saber ler e nem escrever, porém através do desenho é possível explorar a fala, desenvolvendo seu repertório e posteriormente a escrita.

Para as crianças nos primeiros anos da vida escolar, torna-se mais fácil a leitura de imagens. Porém, ressaltamos que não estamos desqualificando a prática da escrita, mas sim buscando interligar ou associar a imagem/desenho à escrita para que tenham um aprendizado mais completo e preciso. Dessa forma, das oito crianças foco da pesquisa, sete afirmaram que a imagem seria mais fácil de fazer a leitura, apenas uma optou pelo texto.

A utilização do desenho como suporte pedagógico nos espaços educacionais torna-se necessário, uma alternativa de extrema relevância para as crianças e professores, ainda mais quando se refere ao povo que está em processo de revitalização em todo seu contexto que os constitui povo indígena.

Para tanto, salientamos a necessidade de desenvolver novas pesquisas com temas peculiares aos anseios e necessidades do povo, voltada à realidade da comunidade, pesquisas que tenham relevâncias nos campos (educacional, social, políticas públicas, ambiental, etc) de modo a contribuir no processo de retomada e desenvolvimento de suas tradições, bem como na proteção e na garantia de direitos constitucionais dos territórios e dos povos indígenas.

Faz-se necessário frisar que com os avanços exorbitantes das substâncias ilícitas sem precedente, adentraram-se nos mais variados espaços, gerando graves prejuízos às crianças, adolescentes, jovens e adultos nas comunidades aldeias.

Daí a importância e necessidade de desenvolver estudos que ultrapassem as barreiras, que contribuam com o povo, proporcionando a garantia do direito da criança, do adolescente indígena, etc, de modo que todos tenham o direito de ir e vir, de um desenvolvimento completo, do convívio sociocultural sem limite, de uma educação sem percalço.

Por fim, destacamos o prestígio de cada estudo, de cada pesquisa como esta que foi realizada na escola, na comunidade, como o povo para o povo Kokama.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os movimentos indígenas e a autoconsciência cultural: Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas, v. 31, n. 1, p. 137-152, 13 jun. 2011.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de.; RUBIM, Altaci Corrêa. Kokama: a reconquista da língua e as novas fronteiras políticas. Revista Brasileira de Linguística Antropológica, Brasília, v.4, n.1, 2012. Brasília: Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rbla.v4i1.20669> Acesso em: 08 jul. 2024.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os movimentos indígenas e a autoconsciência cultural: Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas, v. 31, n. 1, p. 137-152, 13 jun. 2011.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de.; RUBIM, Altaci Corrêa. Kokama: a reconquista da língua e as novas fronteiras políticas. Revista Brasileira de Linguística Antropológica, Brasília, v.4, n.1, 2012. Brasília: Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rbla.v4i1.20669> Acesso em: 08 jul. 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520: informação e documentação: apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro, 2002

BERNUCCI, Leopoldo M. *Reinado de Horror: Tortura na Amazônia durante o ciclo da borracha*. Muiraquitã, PPGLI-UFAC, v.2, n.1, Jul/Dez, 2013.

BRASIL. Decreto nº 6.861 de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.861%2C%20DE%2027,vista%20o%20disposto%20no%20art. Acesso em jul de 2024.

CANCLIN, Nestor. “Condições latino-americanas: modernismo sem modernização” In. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EdUSP, 2013.

CANCLIN, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

Convenção nº 107 da Organização Internacional do Trabalho, de 05 de junho de 1957. Concernente a proteção e a integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais de países independente.

COLA, César. P. O desenho Infantil. 3 ed. Vitória: EDUFES, 2014.

Conselho Nacional de Educação (Brasil) – Câmara de Educação Básica. Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999. Que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Parecer 14/99. Brasília, 1999. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf. Acesso em Jul de 2024

DORZANIO, Andreza da Silva . Os saberes Mura: perspectivas interculturais de educação escolar indígena. Manaus, 2019.

DUARTE, Cleia Zanatta Clavery Guarnido; WERNECK, Vera Rudge; CARDOSO, José Augusto Renato. A relação entre cultura e educação sob o ponto de vista de educadores do

ensino fundamental. *Psicologia e Saber Social*. 2(2), 204-216. RJ, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/psi-sabersocial/article/download/8794/6662/31244>. Acesso em jul de 2024.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira; NICIDA, Lucia Regina de Azevedo. *História e Educação na Amazônia*. Manaus: EDUA; UEA Edições, 2016. 530 p.: il.; 23 cm

FAGUNDES, Angelise. *Amorosidade na formação de professores: transcendendo as fronteiras*. Editora: Universidade Federal do Amazonas - Manaus. EDUA, 2018.

FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da Pesquisa Científica*. Universidade Estadual do Ceará- UECE 2002. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em jul de 2024.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar*. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 205 p.

GALVÃO, Laise Raquel Meireles. *O olhar do professor na interpretação de desenhos infantis: estudo realizado na Escola “Jardim de Infância O Pescador”, em Raposa- MA, com crianças de quatro a cinco anos de idade*. Instituto de Ensino Superior Franciscano, 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Deise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS; Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em jul de 2024.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Legislacao%20miolo.pdf>. Acesso em out 22024.*

HERNAIZ, Ignácio; tradução, PEREIRA, Maria Antonieta ... [et al]. *Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe / – 2. ed. -Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007*

HIGA, Carlos César. “Escravidão indígena”. *Brasil Escola*. Disponível em: <http://brasil escola.uou.com.br/historia/escravidao-indigena.htm>. Acesso em setembro de 2023.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2022: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia>*. Acesso em outubro de 2023.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010: A população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas*. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14262-asi-censo-2010-populacao-indigena-e-de-8969-mil-tem-305-etnias-e-fala-274-idomas#:~:text=Ag%C3%Aancia%20de%20Not%C3%Adcias-.Censo%202010%3A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20ind%C3%Adgena%20%C3%A9>

[20de%20896%2C9%20mil%2C,etnias%20e%20fala%20274%20idiomas](#). Acesso em: outubro de 2023.

Instituto Socioambiental. Povos Indígenas no Brasil. 2006. Disponível em <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kokama>.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como objeto Histórico. Revista brasileira de história da educação n°1 jan./jun. 2001.

KOLTERMANN, Solange; NEHRING, Cíntia Maria. Escola: Espaço institucionalizado para a transmissão do conhecimento. Evento: XIX Jornada de Extensão, 2018. <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/10406/9070>. Acesso em jul de 2024.

LEIVAS, Paulo Gilberto Cogo; RIOS, Roger Raupp; SCHÄFER, Gilberto. Educação Escolar Indígena no Direito Brasileiro: do Paradigma Integracionista ao Paradigma do Direito a uma Educação Diferenciada. Revista Ajuris-v.14-n.136-dezembro de 2014. Disponível em: <https://revistadaajuris.ajuris.org.br/index.php/REVAJURIS/article/view/366/301>. Acesso em jul de 2024.

LIMA, Maria da Conceição Barbosa de; CARVALHO, Ana Maria. O desenho infantil como instrumento de avaliação da construção do conhecimento físico. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciências. Vol. 7 N°2, 2008. Disponível em https://rec.webs.uvigo.es/volumenes/volumen07/ART4_Vol7_N2.pdf. Acesso em out 2024.

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

MANAUS (AM) Edital n° 002 – 2023/2024. Processo Seletivo Simplificado/2024 Seduc – Interior Área indígena. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar. Manaus, 2023 p.1, 17. Disponível em: <https://antigo.seduc.am.gov.br/wp-content/uploads/2023/12/EDITAL-No-02-PSS-2024-INDIGENA-SEDUC.pdf>. Acesso em out 2024.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI. Luís Donisete Benzi. (Org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília, 2006. (Coleção Educação para todos). Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume8_formacao_de_professores_indigenas_repensando_trajetorias.pdf. Acesso em jul de 2024.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. Fundamento de metodologias científicas. 5 ed. – reimpr.- São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de Pesquisa. 7. ed. – reimpr.- São Paulo: Atlas, 2009 .

MELO, Lucimara Santos. O desenho infantil e suas etapas de evolução. Faculdade São Luis de França, 2016. Disponível em https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_2.pdf. Acesso em out 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em saúde. - 14. ed. - São Paulo. Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade. Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, ju/sep, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. Revista Lusófona de Educação, 40, p.139-153. 2018.

MIRANDA, Elba Neri Moreira de . JUNGER, Vanessa Cristina Santos de Farias . Saberes locais em práticas educativas: contribuições para cultura escolar. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2023. acesso em 10 de jul de 2024. disponível em: <https://peerw.org/index.php/journals/article/download/234/177>.

MOLL, J. **Caderno Educação Integral: Série Mais Educação**. Brasília: MEC, SECAD, 2008.

NAHOUN-GRAPPE, V. Introduction. Le jugement de qualité. In: HOUN-GRAPPE, V. e VINCENT, O. (orgs.) Le gout des belles choses: ethnologie de la relation esthétique. Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 2004: 1-8.

NASCIMENTO, Nayara; ANDRÉ, Tamara Cardoso. A Importância da Educação Intercultural na Formação de Professores. *Pleíade*, 14(31): 33-40, Jul.-Dez., 2020 DOI: 10.32915/pleiade.14i31.671

NUNES, Antonietta. d'Aguiar. **Educação indígena no Brasil antes da chegada dos europeus. Fortaleza, 2009.**

Parecer CNE/CEB nº 5/12, aprovado em 10 de maio de 2012 que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

PERES, Alcineis A. O desenho infantil no processo ensino-aprendizagem: um oportunidade de comunicação e expressão da criança. TCC, UFAM, 2014.

PIMENTA, Carlos. **Contributos para a elaboração de uma tese interdisciplinar**. Revista do Centro de Educação e Letras, Unioeste Campos Foz do Iguaçu, v. 10 - nº 1 - p. 63-77, 2008

Portal do Ministério da Educação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/206-noticias/1084311476/75261-mec-trabalha-por-avancos-na-educacao-escolar-indigena>. Acesso em 21 de outubro de 2023.

Portal do Ministério da Educação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-indigena>. Acesso em setembro de 2023.

POLETTI, Reinaldo. Constituição 1934. Brasília: senado Federal, subsecretaria de edições e Técnicas, 3. ed. 2012.

Projeto de Lei nº 642 de 2023. Que reconheceu as 16 línguas oficiais no Amazonas.

PRADO, Patrícia Martins Alves do. Ailton krenak: uma narrativa indígena do processo de colonização do brasil. PUC, Goiás, 2022. Disponível em file:///C:/Users/alcin/Downloads/STn%C2%BA_Patr%C3%ADcia_Martins+Alves+do+Prado_primeiro_autor.pdf. Acesso em out 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005

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

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

RUBIM, Altaci Corrêa. O reordenamento político e cultural do povo Kokama: a reconquista da língua e do território além das fronteiras entre o Brasil e Peru. Tese de doutorado. 2016. Universidade de Brasília, Brasília.

SANTOS, Boaventura de S. Construindo a epistemologia do Sul. Antologia Essencial. Vol. 1.- 1 ed. - Cildad Autonoma de Buenos Aires: CLASCO, 2018.

SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos; DANTAS, Thiago Calheiros. Formação docente: o desenho como recurso didático e de pesquisa. I Colóquio Internacional de Educação Geográfica. Maceió, 2018.

SANTOS, Maria Alice Amaral dos; COSTA, Zuleika. A arte na educação infantil: sua contribuição para o desenvolvimento. Universidade FEEVALE, 2016. Disponível em <https://www.feevale.br/Comum/midias/325d6200-a6f7-420b-8192-7f3fade7ee4d/A%20arte%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20sua%20contri%20bui%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20desenvolvimento.pdf>. Acesso em out 2024.

SOUZA, Alcione Deodato de. Construção do Reconhecimento: um estudo da educação Kokama na comunidade Nova Esperança. Manaus, 2021. Disponível em <https://pos.uea.edu.br/data/area/dissertacao/download/45-18.pdf>. Acesso em jul 2023.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Revista Brasileira de Educação. Nº13. Jan Fev. Mar. 2000.

VENTORINI, S. E; FREITAS, M. I. C; JULIASZ, P. C. S. Representação gráfica e a ausência da visão: o desenho como recurso de expressão do conhecimento sobre o espaço vivido. Anexo o239. Instituto de Geociências e Ciências Exatas- IGCE-Universidade Estadual Paulista-UNESP

VENTORINI, Silvana Elena; FREITAS, Maria Isabela de; JULIAZ, Paula Cristina Strina. Representação gráfica e a ausência da visão: o desenho como recurso de expressão do conhecimento sobre o espaço vivido. Cartilha anexo 239. Instituto de Geociências e Ciências Exatas-IGCE-Universidade Paulista-INESP, [s.d.]. Disponível em: https://igce.rc.unesp.br/Home/Departamentos47/planejamentoterritorialegeoprocessamento640/CartTatil_anexo0239.pdf. Acesso em Jul de 2024.

VELTHEM, Lucia Hussak Van. Artes indígenas: notas sobre a lógica dos corpos e dos artefatos. Textos escolhidos de cultura e arte populares, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p. XXX-XXX, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tecap/article/view/12052>. Acesso em jul de 2024.

VIEIRA, Flora Conceição Queiroz Rodrigues. A. Educação Intercultural: um contributo fundamental para o desenvolvimento pessoal e social do aluno. Covilhã, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.6/2039>. Acesso em jul de 2024.

VILAÇA, Aparecida. Chronically unstable bodies: reflections on Amazonian corporalities. *Journal of Royal Anthropological Institute* (N.S.), 11, 2005: 445-464. PPGAS – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/13076800/Chronically_unstable_bodies. Acesso em jul de 2024

VIEIRA, José Maria Trajano; VIEIRA, P.G.C.P.T. OS KOKAMA TRANSFRONTEIRIÇOS NA AMAZÔNIA: Resistência indígena e visibilidade étnica entre fronteiras. 46º Encontro Anual da Anpocs, 2022.

VIÑAO FRAGO, A. Fracasan las reformas educativas? In: SBHE (org.). Educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 21-52.

WRIGHT, Robin M. História Indígena e do Indigenismo no Alto Rio Negro. 2003. 335 p. Disponível em: https://foirn.org.br/wp-content/uploads/2019/04/HISTORIA_INDIGENA_E_DO_INDIGENISMO_NO_AL.pdf. Acesso em Jul de 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido para professor(a)

Meu nome é **Alcineis Aicate Peres**, sou aluno do Curso de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu-PR, estou realizando esta pesquisa intitulada “**Práticas e saberes indígenas na tríplice fronteira amazônica: A expressão sociocultural Kokama na Escola Municipal Indígena Antiri Awanari Tsamia**”, sob a orientação do Professor Dr. Marcos de Jesus Oliveira. Após realizar o processo de consentimento com você, gostaria de seu consentimento para participar do estudo, respondendo a uma entrevista que será gravada. Os dados coletados serão usados somente nesta pesquisa. Dessa maneira, a pesquisa terá benefícios como contribuição na revitalização sociocultural, no aprendizado dos estudantes e como possibilidade de alto afirmação sociocultural. Os riscos de pesquisa são mínimo. Frente a estes riscos o pesquisador se compromete em garantir para o(a) participante a assistência integral e gratuita. A sua participação é livre de despesas pessoais e de compensação financeira. Se existir quaisquer despesas adicional, será absorvida pelo orçamento da pesquisa. É garantido o direito de se manter informado (a) sobre os resultados parciais e finais, os quais serão publicados em eventos e periódicos científicos, mantendo-se o anonimato do (a) participante. Garante-se também a liberdade de retirada de consentimento e do anonimato em qualquer etapa da pesquisa, sem prejuízo à comunidade do atendimento pela instituição. Para tanto, você poderá solicitar a retirada da sua participação entrando em contato comigo, na Rua Edmar Bichara S/N Cidade Nova – Benjamin Constant-AM, E-mail: alcineisperes543@gmail.com, telefone:(97) 984124236. Você receberá uma via deste termo e outra ficará com o pesquisador.

Eu _____, concordo em participar desta pesquisa.

Assinatura do (a) entrevistado (a). Data ____ / ____ /2023

Assinatura do pesquisador responsável. Data ____ / ____ /2023

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre Esclarecido para os pais

Meu nome é **Alcineis Aicate Peres**, sou aluno do Curso de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu-PR, estou realizando esta pesquisa intitulada “**Práticas e saberes indígenas na tríplice fronteira amazônica: A expressão sociocultural Kokama na Escola Municipal Indígena Antiri Awanari Tsamia**”, sob a orientação do Professor Dr. Marcos de Jesus. Após realizar o processo de consentimento com você, gostaria de seu consentimento para participar do estudo, respondendo a uma entrevista que será gravada. Os dados coletados serão usados somente nesta pesquisa, que possui o (s) objetivo (s) de “Analisar como se desenvolve na escola as práticas e saberes do povo Kokama, como garantia de uma educação escolar indígena diferenciada, pautada em suas origens e tradições”. Dessa maneira, a pesquisa terá benefícios como contribuições na revitalização sociocultural, no aprendizado dos estudantes, e como possibilidades educacionais e de alto afirmação sociocultural do povo Kokama. Os riscos de pesquisa são mínimos. Frente a estes riscos o pesquisador se compromete em garantir para o (a) participante a assistência integral e gratuita. A sua participação é livre de despesas pessoais e de compensação financeira. Se existir quaisquer despesas adicional, será absorvida pelo orçamento da pesquisa. É garantido o direito de se manter informado (a) sobre os resultados parciais e finais, os quais serão publicados em eventos e periódicos científicos, mantendo-se o anonimato do (a) participante. Garante-se também a liberdade de retirada de consentimento e do anonimato em qualquer etapa da pesquisa, sem prejuízo à comunidade do atendimento pela instituição. Para tanto, você poderá solicitar a retirada da sua participação entrando em contato comigo, na Rua Edmar Bichara S/N Cidade Nova – Benjamin Constant-AM, E-mail: alcineisperes543@gmail.com, telefone: (97) 984124236. Você receberá uma via deste termo e outra ficará com o Prof. pesquisador.

Eu _____ concordo em participar desta pesquisa.

Assinatura do (a) Prof. (a) entrevistado (a). Data ____ / ____ /2023

Assinatura do pesquisador responsável. Data ____ / ____ /2023

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista para professor(a)


1. Você é ou se autodeclara como indígena? Se for sim, qual etnia?
2. Em relação aos planos dos professores, costumam ser interdisciplinar ou não?
3. Nos planos são abordados em algum momento questões da cultura da comunidade?
4. São abordados conteúdos que contribuam para a revitalização sociocultural?
5. A escola enquanto transmissora de conhecimentos, ela pode interferir/modifica a cultura?
6. Como você vê a escola e a comunidade enquanto indígena?
7. A escola tem desenvolvido atividades que contribuam na revitalização sociocultural deste povo?
8. Quanto ao tema expressões ou manifestações socioculturais de que forma são abordados pela escola?
9. Você acredita ser importante desenvolver as expressões ou manifestações socioculturais na escola?
10. Em sua opinião, o desenho e a pintura enquanto expressões ou manifestações socioculturais podem contribuir para uma melhor compressão de determinados conteúdos nas disciplinas?
11. Você tem percebido em algum momento a utilização desta ferramenta/desenho e pintura nos planos dos professores?

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista para alunos


1. Você é ou se reconhece como indígena?
2. Você fala ou entende a língua kokama?
3. Na sua família, tem alguém que fala ou falava a língua Kokama?
4. Você ou sua família praticam hábitos da etnia Kokama em sua casa? De que forma?
5. Na escola, você pratica os hábitos indígena de que forma e em que momento?
6. Qual é o momento na sua escola que você mais gosta?
7. Você já ouviu falar expressões socioculturais?
8. Você já estudou sobre este assunto na escola?
9. As expressões socioculturais são as formas que as comunidades ou parte dela, utilizam para se expressar, na música, na dança, no desenho, na pintura e outros. Você já presenciou na escola, algumas dessas atividades que citei?
10. Você acredita que seja importante desenvolver essas práticas na sala de aula e fora dela? Por quê?
11. Você acredita que a música, a dança, o desenho ou a pintura pode ajudar a compreender melhor determinado conteúdo que o professor repassa nas aulas? Por quê?
12. O professor tem utilizado essas ferramentas para explicar determinados assuntos na sala de aula?
13. Se sim. Em que momento ele/a utiliza?
14. Você acredita que as expressões socioculturais podem contribuir na revitalização, no resgate das práticas, dos saberes e hábitos do povo indígena Kokama, ou seja, da Comunidade?
15. O que você gostaria que a escola pudesse oferecer para ajudar na revitalização da comunidade como povo Indígena?
16. Você costuma desenhar na sala de aula (Em caso afirmativo perguntaremos o que costuma desenhar).
17. Se fosse desenvolvido uma atividade de desenho e pintura aqui na escola você participaria?
18. Você costuma participar dos eventos da escola?
19. A escola tem desenvolvido atividades que incentivam as expressões socioculturais e seu resgate da cultura?

ANEXOS

ANEXO A - Ata da Audiência Pública



ESTADO DO AMAZONAS
PREFEITURA MUNICIPAL DE BENJAMIN CONSTANT
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



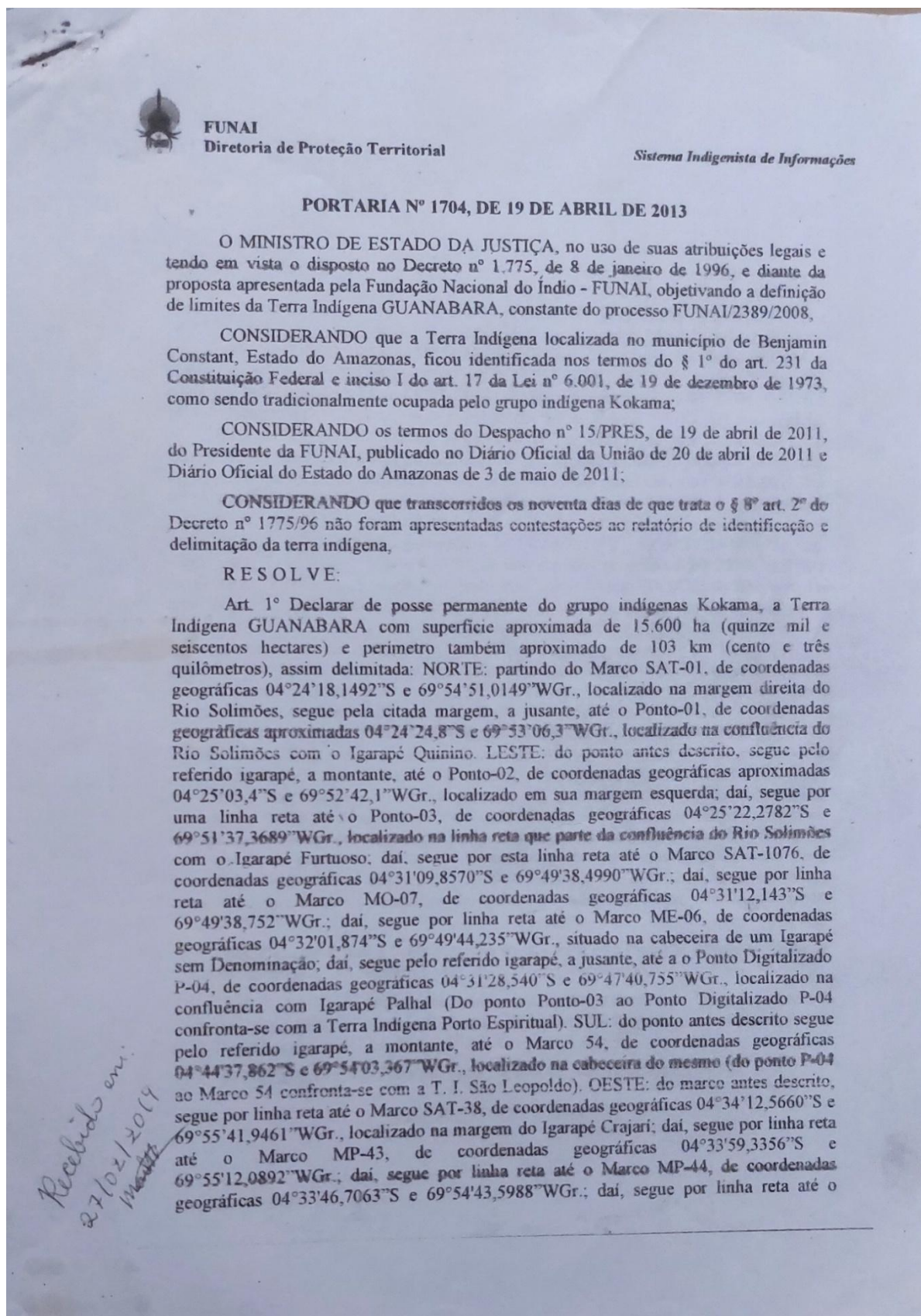
ATA DA AUDIENCIA PUBLICA
REALIZADA NA COMUNIDADE DE
GUANABARA II PARA A MUDANCA
DA ESCOLA DE GUANABARA II
PARA A CATEGORIA INDIGENA

Aos vinte seis do mes de julho do ano de dois mil e dezenove, as nove horas, na comunidade indígena acima citada, reuniram-se a equipe da SEMED de Benjamin Constant, coordenada pela Secretária de Educação, a Prof^ª Dra. Antônia Rodrigues da Silva, a Secretária Executiva Pedagógica; a Prof^ª Odilene Bindá Braulio, juntamente com a equipe da Gerencia de Educação Escolar Indígena, composta pelo Gerente; o Prof. Oséias Paulo Fernandes e a Prof^ª Elizangela Lopes, comunidade escolar e a comunidade local para realizar uma audiência Pública sobre a mudança da escola de Guanabara II para a categoria de Escola Indígena. E um marco histórico da educação de Benjamin Constant, que pela primeira vez, a etnia kokama está sendo contemplada. De acordo com a Portaria Nº 1704, De 19 de abril de 2013, Decreto Nº1.775, de 8 de janeiro de 1996, da TI Guanabara, a qual a FUNAI já cumpriu seu papel como órgão oficial indigenista, e também já reconhecidos por todas as instituições. cabendo doravante o município dar o reconhecimento á escola indígena da comunidade como uma escola do povo Kokama, que de longas Histórias vem lutando pelos direitos conquistados na constituição de 1988, em seu art. 231 e 232, que garantem esses direitos e ainda da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho- OIT, em seus artigos 27 e 28, que trata sobre educação indígena.

A Prof^ª Antônia iniciou apresentando aos presentes os elementos necessários para a constituição de uma escola indígena, informando as vantagens sociais, educacionais e culturais da mudança para toda a sociedade Kokama. Em seguida houve a colaboração e participação dos presentes, onde apos as discussões, sugestões e opiniões foi acordado pela maioria que a Escola Municipal Guanabara II, passava a se chamar Escola Municipal Indígena André J.S.G II/Mukuika. Antiri Awanari Tsamira.

Nada mais havendo a tratar, eu Elizangela Lopes, lavrei a presente ata que será assinada por mim e por todos os presentes.

ANEXO B - Portaria de Demarcação da Comunidade Guanabara II





FUNAI
Diretoria de Proteção Territorial

Sistema Indigenista de Informações

Marco MP-45, de coordenadas geográficas $04^{\circ}33'33,3116''S$ e $69^{\circ}54'13,3886''WGr.$; daí, segue por linha reta até o Marco MP-46, de coordenadas geográficas $04^{\circ}33'21,3040''S$ e $69^{\circ}53'46,3146''WGr.$; daí, segue por linha reta até o Marco SAT-48, de coordenadas geográficas $04^{\circ}33'08,3641''S$ e $69^{\circ}53'17,1520''WGr.$; daí, segue por linha reta até o Marco MP-52, de coordenadas geográficas $4^{\circ}32'55,5455''S$ e $69^{\circ}52'48,2559''WGr.$; daí, segue por linha reta até o Marco MP-53, de coordenadas geográficas $04^{\circ}32'40,5477''S$ e $69^{\circ}52'14,4386''WGr.$; daí, segue por linha reta até o Marco MP-54, de coordenadas geográficas $04^{\circ}32'26,2397''S$ e $69^{\circ}51'42,1592''WGr.$; daí, segue por linha reta até o Marco MP-55, de coordenadas geográficas $04^{\circ}32'13,7855''S$ e $69^{\circ}51'14,0566''WGr.$; daí, segue por linha reta até o Marco SAT-58, de coordenadas geográficas $04^{\circ}32'04,4384''S$ e $69^{\circ}50'52,9607''WGr.$; daí, segue por linha reta até o Marco MP-88, de coordenadas geográficas $04^{\circ}31'43,7740''S$ e $69^{\circ}51'01,9903''WGr.$; daí, segue por linha reta até o Marco MP-87, de coordenadas geográficas $04^{\circ}31'13,8982''S$ e $69^{\circ}51'15,0403''WGr.$; daí, segue por linha reta até o Marco MP-86, de coordenadas geográficas $04^{\circ}30'43,8632''S$ e $69^{\circ}51'28,1549''WGr.$; daí, segue por linha reta até o Marco MP-85, de coordenadas geográficas $04^{\circ}30'13,9430''S$ e $69^{\circ}51'41,2190''WGr.$; daí, segue por linha reta até o Marco MP-84, de coordenadas geográficas $04^{\circ}29'44,2110''S$ e $69^{\circ}51'54,2009''WGr.$; daí, segue por linha reta até o Marco MP-83, de coordenadas geográficas $04^{\circ}29'14,3427''S$ e $69^{\circ}52'07,2397''WGr.$; daí, segue por linha reta até o Marco SAT-78, de coordenadas geográficas $04^{\circ}28'44,4041''S$ e $69^{\circ}52'20,3056''WGr.$; daí, segue por linha reta até o Marco MP-77, de coordenadas geográficas $04^{\circ}28'19,2250''S$ e $69^{\circ}52'30,7422''WGr.$; daí, segue por linha reta até o Marco MP-76, de coordenadas geográficas $04^{\circ}27'49,8638''S$ e $69^{\circ}52'42,9041''WGr.$; daí, segue por linha reta até o Marco MP-75, de coordenadas geográficas $04^{\circ}27'17,6063''S$ e $69^{\circ}52'56,2548''WGr.$; daí, segue por linha reta até o Marco MP-74, de coordenadas geográficas $04^{\circ}26'47,5553''S$ e $69^{\circ}53'08,6817''WGr.$; daí, segue por linha reta até o Marco MP-73, de coordenadas geográficas $04^{\circ}26'33,6411''S$ e $69^{\circ}53'37,2004''WGr.$; daí, segue por linha reta até o Marco SAT-68, de coordenadas geográficas $04^{\circ}26'19,2499''S$ e $69^{\circ}54'06,7013''WGr.$, localizado na cabeceira do Igarapé Guanabara; daí, segue por este, a jusante, até o Marco SAT-07, de coordenadas geográficas $04^{\circ}24'45,2453''S$ e $69^{\circ}54'58,1393''WGr.$, localizado na margem direita do Igarapé Guanabara; daí, segue por uma linha reta até o Marco SAT-01, início da descrição deste perímetro. OBS: 1 - Base Cartográfica utilizada na elaboração deste memorial: SB.19-V-B - RADAM - 1978 - Escala 1:250.000. 2 - As coordenadas geográficas citadas neste memorial descritivo são referenciadas ao Datum horizontal SAD-69.

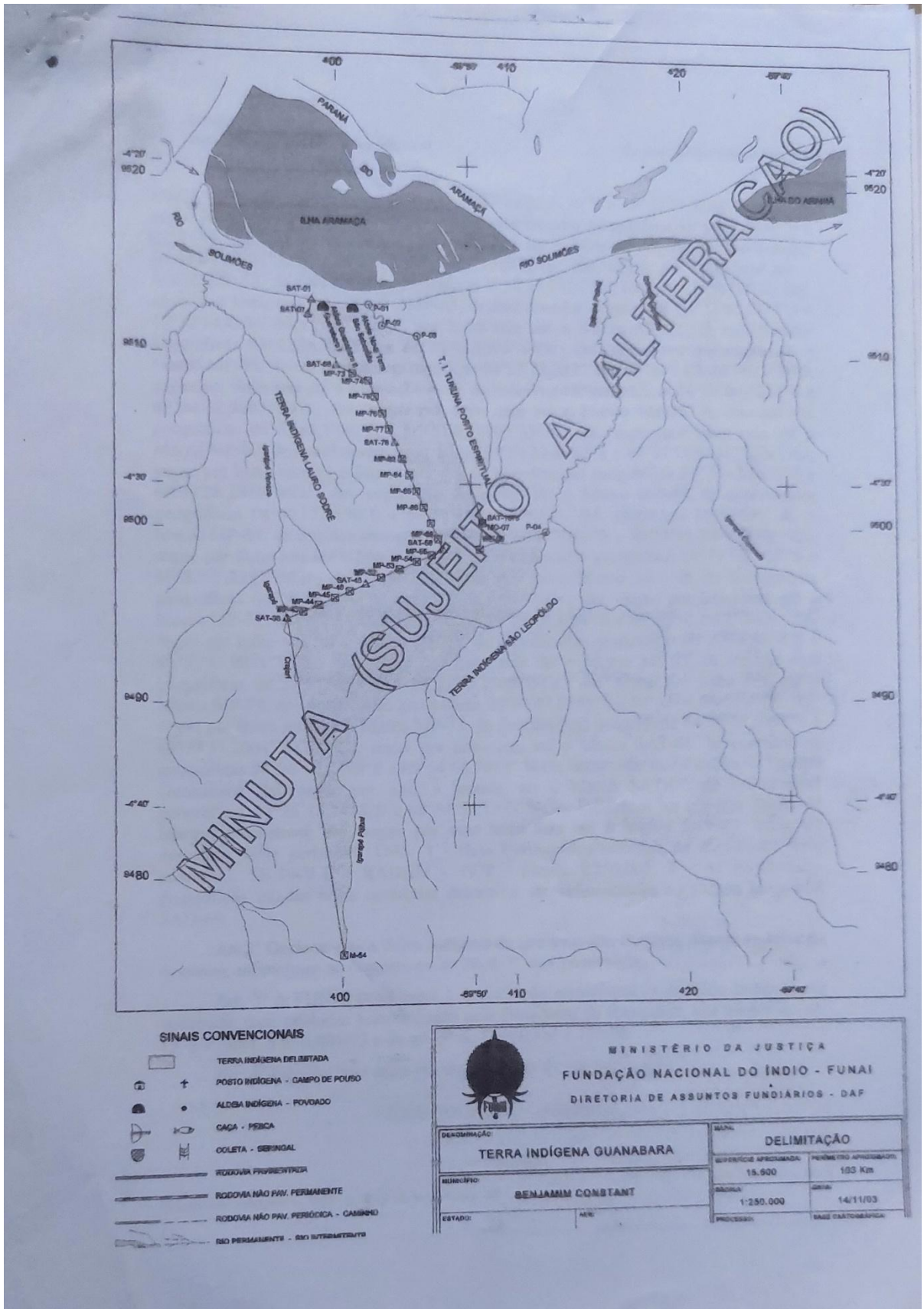
Art. 2º Declarar que a Terra Indígena de que trata esta Portaria, situada na faixa de fronteira, submete-se ao disposto no art. 20, § 2º, da Constituição

Art. 3º A FUNAI promoverá a demarcação administrativa da Terra Indígena ora declarada, para posterior homologação pela Presidenta da República, nos termos do art. 19, § 1º, da Lei nº 6.001/73 e do art. 5º do Decreto nº 1.775/96.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

JOSÉ EDUARDO CARDOZO

(Documento publicado no DOU de 22.04.13, Seção 1, pág. 35)



Fonte: Coordenação local dos Povos Indígenas, 2023