

INFÂNCIA NA ALDEIA: DE COMO SE CONSTRÓI A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS INDÍGENAS NA AMAZÔNIA E O PAPEL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA PRESERVAÇÃO DE SUAS TRADIÇÕES¹

ANDRÉ GAMA BARRO

Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Amazonas, Brasil

HELLEN CRISTINA PICAÑÇO SIMAS

Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Amazonas, Brasil

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo verificar se as ações das políticas públicas educacionais, que assegura o aprendizado das crianças indígenas, são condizentes com a cultura e tradições indígenas, especialmente na Amazônia, assinalando a maneira como ocorre o aprendizado das crianças indígenas na região e em suas comunidades. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada por meio de livros e material já publicado sobre a temática, disponibilizados na Internet. Constatou-se, entre outras coisas, que o Plano Nacional de Educação (PNE), contempla um capítulo sobre a educação escolar indígena, prevendo a criação de programas específicos para atender as escolas indígenas. Apesar disso, as escolas indígenas continuam praticando uma pedagogia inadequada, tendo como referencial o sistema de ensino convencional, ou seja, uma escola com características não indígenas, fora dos moldes específicos que envolve bilinguismo, o currículo intercultural e Projeto Político Pedagógico representativo da cultura e tradições indígenas. Enquanto isso, nas comunidades indígenas da Amazônia, a aprendizagem das crianças indígenas acontece de variadas formas como ouvindo histórias, nadando, fazendo participando de rituais e festas, e por meio das histórias ancestrais, contos e narrativas que estão presentes no imaginário dos povos da região amazônica.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais; Criança Indígena; Amazônia. Aprendizado.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre os povos indígenas, destacando suas lutas, suas possibilidades, cultura e tradições, são muitos. Mas, são consideravelmente escassas, as pesquisas a respeito da criança indígena. "A infância indígena é pouco estudada e muitas vezes apresentada apenas como um período passageiro em que o indivíduo está apenas se preparando para a vida adulta que está por chegar", assinalam Zoia e Peripolli (2010, p. 11), salientando que, ainda que haja algumas diferenças culturais, as maneiras como as crianças indígenas são criadas e educadas entre os povos indígenas são bastante similares.

Tassinari (2007, p. 12), em seu estudo sobre as questões exploradas na etnologia a respeito da sociabilidade e o pensamento dos povos indígenas das Terras Baixas da América do Sul, focalizando as concepções relativas à educação e à responsabilidade dos adultos nos cuidados com as crianças, salienta que pesquisas realizadas a respeito dos povos indígenas, poucas informações trazem acerca das dinâmicas cotidianas

infantis, e que as análises etnográficas, comumente, centram foco nas atitudes de cuidados, na gestação, parto e ritos de iniciação dos jovens para sua integração ao mundo dos adultos, havendo, entre o nascimento e a vida adulta, um enorme vazio de informações. “Essa ausência de informações sobre as crianças decorre do “adultocentrismo”, que marca o pensamento ocidental, dificuldade que não é compartilhada pelas sociedades indígenas”, assinala a autora.

Os primeiros estudos direcionados às crianças indígenas datam da década de 1940, como o artigo de Mellati e Mellati, publicado em 1944 sobre a educação e os cuidados dos adultos marubo com suas crianças; o texto do antropólogo Egon Schaden, de 1945, sobre a educação e magia nas cerimônias de iniciação dos indígenas guarani e os estudos de Florestan Fernandes, em 1966, que também abriu espaço para a infância indígena em suas obras, abordando a socialização das crianças tupinambá (Silva, 2014). Em tempos mais atuais, alguns estudos mostram que, nos costumes indígenas, desde que nasce, a criança é tratada com carinho, atenção, benzimento e remédios caseiros tradicionais. Posteriormente, aprende as atividades sociais rotineiras, participa da divisão social do trabalho e adquire habilidades para fazer e usar instrumentos e utensílios de acordo com a divisão de sexo. Assim vão criando conhecimentos, observando os adultos e com eles convivendo. A aquisição desses saberes, que decorre das relações culturais, exerce grande influência no processo de aprendizagem da criança indígena e colabora para que ela construa seu conhecimento e sua educação.

Diante disso, é considerado como importante que os modos de vida dos povos indígenas em suas comunidades, se transformem em conteúdos escolares, abrindo possibilidade de experimentação da pluralidade cultural, sob o ponto de vista da aceitação. Segundo Berg *et al.* (2008, p. 26), isso já vem ocorrendo, uma vez que se pode observar que as questões alusivas aos povos indígenas se tornaram temas transversais que perpassa toda a vida escolar da criança indígena, dando sentido e significado a ela. “A incorporação, à escola, dos “conhecimentos étnicos”, sustenta a interculturalidade e permite reordenar e reinterpretar os saberes trazidos pelo patrimônio intelectual, social e moral, à luz de um novo contexto”, asseguram as autoras, vislumbrando nessa situação, as possibilidades que uma pedagogia indígena pode oferecer à construção dos currículos e à gestão da escola indígena.

São estas questões que serviram de estímulo para o desenvolvimento do presente artigo, que tem como objetivo geral analisar se as ações das políticas públicas educacionais, que assegura o aprendizado das crianças indígenas, são condizentes com a cultura e tradições indígenas, especialmente na Amazônia, assinalando a maneira como ocorre o aprendizado das crianças indígenas na região e em suas comunidades.

Como se trilha os caminhos da pesquisa bibliográfica para o desenvolvimento estudo, ressalta-se que, embora os trabalhos analisados sigam vias diferenciadas de investigação, todos colaboram com a ideia apresentada pelo presente estudo, podendo-se destacar, neste sentido, os artigos das educadoras Laura Belém Pereira; Hellen Cristina Picanço Simas et al. intitulado “A educação como prática de cultura na Amazônia”; o artigo do historiador Wander de Jesus Barboza Duarte, intitulado “Educação na Amazônia: os desafios das escolas indígenas”; a obra “O lugar do saber, da escritora

BARRO, A. G.; SIMAS, H. C. P.

indígena Márcia Wayna Kambeba, entre outras produções científicas, que foram, sem dúvida, valiosas para substanciar e tornar possível o presente artigo.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS AOS POVOS INDÍGENAS E OS DESAFIOS NA SUSTENTAÇÃO DAS TRADIÇÕES CULTURAIS

A partir da Constituição de 1988, acontece uma revolução no direcionamento da política indigenista oficial e na educação escolar indígena, com a efetiva superação da concepção equivocada da incapacidade indígena, que fundamentou o princípio jurídico da Tutela, por meio do qual era concedido ao Estado o poder e a responsabilidade de decidir e responder pela vida e destino dos povos indígenas, uma visão que se fortaleceu no país, desde a chegada dos primeiros portugueses no Brasil, em 1500 (Ministério da Educação, 2007).

A Constituição de 1988 promoveu a garantia dos direitos dos povos e o reconhecimento de suas culturas, tradições, línguas, organizações sociais, crenças, ou seja, os indígenas conquistam o direito de continuarem vivendo conforme suas culturas e suas livres escolhas. A partir desse avanço constitucional, muitas outras normas infraconstitucionais, inclusive convenções internacionais, foram criadas e aprovadas visando a garantia efetiva dos direitos dos povos indígenas (Ministério da Educação, 2007).

No Campo educacional, a emergência do movimento articulado de professores indígenas, juntamente com o movimento maior dos povos indígenas, possibilitou condições para o surgimento das primeiras escolas indígenas diferenciadas, denominada de escolas indígenas-piloto, por estarem na condição de experiências inovadoras de iniciativa não governamental. Essas escolas foram as primeiras a levar em conta a ideia central da educação escolar indígena intercultural e a praticar os processos político-pedagógicos a partir da realidade sócio-históricas dos distintos povos indígenas (Ministério da Educação, 2007).

Por determinação do Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991, é designado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), a competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular e coordenar as ações dessas escolas. A partir de então, todas as atividades desenvolvidas pelos Estados e Municípios deveriam seguir as diretrizes traçadas pelo MEC (Silva, 2020). Com a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) de 1996, fica estabelecido o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, com o objetivo de proporcionar aos indígenas e suas comunidades, a recuperação de suas memórias históricas e reafirmação de suas identidades étnicas. Para isso, foi criado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (Menezes, 2001).

No dia 9 de janeiro de 2001, é promulgado o Plano Nacional de educação (PNE), trazendo um capítulo sobre a educação Escolar Indígena, prevendo a criação de programas específicos para atender às escolas indígenas, bem como a criação de linhas de financiamento para a implementação dos programas de educação em áreas indígenas, estabelecendo que a União, em colaboração com os Estados seriam responsáveis pelo equipamento das escolas indígenas com recursos didáticos-pedagógicos básicos (Grupioni, 2002).

A implementação das políticas públicas educacionais beneficiou a criação de programas para melhorias na educação escolar indígena. Em 2009, por meio do Decreto nº 6.861 de maio de 2009, inaugura-se uma nova política e jurídica na história da educação escolar indígena no Brasil: o governo federal cria os Territórios Etnoeducacionais (TEEs), aliando a questão educacional à questão territorial, incorporando anseios de autonomia observados em documentos anteriores e reconhecendo que a educação escolar indígena precisa ser organizada com a participação dos povos indígenas, levando em conta a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades (Silva, 2020).

Com a implementação dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs), nasce a proposta de uma Educação Escolar Indígena que garanta a participação dos povos indígenas em todas as etapas da gestão escolar, respeitando as identidades étnicas, o modo de ser indígena, associando a questão educacional à territorial. Em outros termos, inaugura-se uma nova configuração política e jurídica na história da educação Escolar Indígena no país (Dutra; Machado, 2020). Os povos indígenas que moram em aldeias de Mato Grosso do Sul e Amazonas estão entre os quatro primeiros na construção de territórios etnoeducacionais. No estado do Amazonas, foram criados sete territórios: Baixo Amazonas, Rio Negro, Médio Solimões, Alto Solimões, Vale do Javari, Juruá/Purus e Yanomami, levando-se em conta os aspectos de articulação política entre os povos e de atendimento às escolas indígenas (Vieira, 2017).

Objetivando o atendimento das políticas de formação de professores indígenas, o Ministério da Educação (MEC) regulamenta a Portaria nº 1.061, de 30 de outubro de 2013, instituindo o programa Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), que faz parte do Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais, este diz respeito a uma ação que procura promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas, além de oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas, oferecendo ainda subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às particularidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas, entre outras condições (Ministério da Educação, 2023; Fernandes; Portela, 2021).

Apesar da educação escolar indígena ser amparada pela Constituição de 1988, pelas leis de bases e diretrizes, pelo Plano Nacional de Educação e por outros documentos, que garantem o reconhecimento dos territórios indígenas, respeito à língua e à cultura de cada povo indígena, muitas escolas ainda carecem de práticas pedagógicas adequadas. Segundo Oliveira *et al.* (2021, p. 102), a educação indígena nas aldeias continua tendo como referencial o sistema de ensino convencional, com base na escola, no letramento e com características não indígenas, não sendo, portanto, “uma educação indígena em sua essência”.

Nas premissas de Duarte (2018), mesmo com o legislativo garantindo o funcionamento da escola indígena dentro dos moldes específicos (bilinguismo, calendário próprio, currículo intercultural, gestão compartilhada e Projeto Político

Pedagógico representativo da cultura e tradições indígenas), ainda se pode encontrar escolas que enfrentam dificuldades para seguir o que é determinado pela legislação. Funcionando de modo precário em comunidades indígenas, inclusive em termos de reconhecimento das tradições culturais, as escolas acabam optando por seguir a proposta curricular da escola tradicional.

Essa situação é comum na Amazônia, inserindo-se na questão o Estado do Amazonas, que possui a maior população indígena do país, constituindo ampla diversidade cultural. A Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (Seduc-AM) procura gradualmente motivar a construção do Projeto Político Pedagógico para as escolas indígenas da rede dentro dos critérios recomendados pelo Referencial Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Contudo, apesar dos esforços empreendidos para garantir plenamente às particularidades do que é proposto na legislação vigente, os resultados são poucos relevantes e os desafios são enormes, pois ainda se pode observar na região uma ruptura entre o que é ensinado e o que necessário para uma educação escolar indígena genuína (Duarte, 2018).

Para melhor compreensão da situação, a parte seguinte do estudo traz informações sobre a Amazônia uma região de muitos povos, culturas e línguas indígenas e a respeito dos tipos de organizações sociais (hábitos cotidianos, estilo de moradia, lugares escolhidos para morar) dos povos indígenas, entre outras questões, como avanço do garimpo sobre as terras indígenas e as consequências nefastas dessa situação para estes povos, que continuam lutando para a recuperação de suas memórias históricas.

A REGIÃO AMAZÔNICA E OS POVOS INDÍGENAS

A Amazônia representa cerca de 61% do território brasileiro, sendo a maior cobertura de floresta tropical do planeta. A região concentra 98% das terras indígenas e 77% das unidades de conservação que, somadas aos territórios quilombolas, representam 32% da superfície do país. Sua extensão e biodiversidade abriga 170 povos indígenas, 357 comunidades descendentes de quilombos e milhares de comunidades de seringueiros, castanheiros, ribeirinhos, quebradeiras de coco babaçu, assentados da reforma agrária, entre outros (Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, 2019).

Trata-se, portanto, de uma região de muitos povos com suas culturas e línguas diferenciadas que nela habitam há mais de 11.000 anos. Responsável por cerca de 1/5 da água doce do mundo, a Amazônia armazena em suas ricas florestas e solos quantidades substanciais de carbono, sendo também território de milhares de espécies com interesse para a ciência e para a humanidade (Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, 2019).

Ao se posicionar sobre a identidade da Amazônia, Souza (2019, p. 26) faz o seguinte comentário: “Um corpo formado pelos rios enormes, pelas selvas brutalmente dilaceradas, pelos povos indígenas dizimados, pela saga dos homens na conquista da natureza”. Em tempos atuais, a Amazônia, como afirma Becker (2005, p. 201), é vista como uma questão nacional, exatamente por conta do seu grandioso patrimonial, pouco e inadequadamente utilizado. “Ela é um desafio à ciência nacional e mundial [...] um instrumento de pressão externa sobre o Brasil [...] adequadamente utilizado, o patrimônio natural amazônico terá influência decisiva no futuro do país”, assinala a autora.

A Amazônia, segundo Loureiro (2012), se transformou no último abrigo e reduto da resistência dos mais antigos e legítimos donos das terras brasileiras: os indígenas. Segundo os primeiros dados do Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2022), existem hoje no Brasil 1.693.535 mil indígenas, desse total, 51,2% ou 867,9 mil indígenas vivem na Amazônia Legal, correspondendo a 3,2% do total de habitantes da região. Revelou também o Censo 2022, que, nos territórios oficialmente delimitados na Amazônia Legal, vivem na atualidade em torno de 403 mil indígenas, correspondente a 64,83% dos indígenas vivendo nessas terras, percentual que supera a média do país, que é de 36,73% (Agência IBGE, 2023). De acordo com o Censo Demográfico de 2010, existe no país 305 etnias e 274 línguas indígenas, dentre elas, a Tikuna, que é a mais falada (IBGE, 2010).

A Amazônia, portanto, detém significativa parcela dos povos indígenas, com o conjunto de suas terras cobrindo em torno de 110 milhões de hectares e contando com uma rica diversidade étnica e linguística (Crisostomo *et al.* 2015). Entretanto, embora apresente grande diversidade cultural e étnica, os povos indígenas geralmente mantêm a mesma base da organização social: família extensa, compreendida como uma unidade social estruturada em torno de um patriarca ou de uma matriarca por meio de relações de parentesco ou afinidade política e/ou econômica. “Uma família extensa indígena geralmente reúne a família do patriarca ou da matriarca, as famílias dos filhos, dos genros, das noras, dos cunhados e outras famílias afins que se filiam à grande família”, assevera Luciano (2006, p. 43). O citado autor também destaca que toda a organização social, cultural e econômica dos povos indígenas se encontra associada a uma percepção de mundo e de vida, ou seja, a uma determinada cosmologia ordenada e expressa por meio dos mitos e dos ritos.

As mitologias e os conhecimentos tradicionais acerca do mundo natural e sobrenatural orientam a vida social, os casamentos, o uso de extratos vegetais, minerais ou animais na cura de doenças, além de muitos hábitos cotidianos. É a partir dessas orientações cosmológicas que acontecem a organização dos casamentos exogâmicos (casamentos cujos cônjuges pertencem a grupos étnicos ou sibs² diferentes) ou endogâmicos (casamentos cujos cônjuges pertencem ao mesmo grupo étnico ou sib) e as divisões hierárquicas entre grupos (sibs, fraternias ou tribos), que implicam o direito de ocupação de determinados territórios específicos e o acesso a recursos naturais, bem como o controle do poder político (Luciano, 2006, p. 43).

Logo, a diversidade cultural dos povos indígenas revela, além de uma multiplicidade de povos, as suas relações com o meio ambiente, o meio mítico religioso e a variações de tipos de organizações sociais, políticas e de hábitos cotidianos de vida. No quesito moradia, os lugares e os estilos de habitação também variam, pois alguns povos indígenas escolhem as margens dos rios para morar, outros optam pelo interior da floresta, havendo também aqueles que preferem viver em grandes malocas comunitárias ou aldeias ovais compostas por inúmeras casas ou pequenas malocas.

Esses indígenas aldeados fazem uso de recursos oferecidos pela natureza e estão mais focados na valorização dos seus conhecimentos tradicionais (Luciano, 2006).

Embora tenham conquistado importantes avanços em seus ideais de autonomia, protagonismo e empoderamento, melhorias estas que podem ser vislumbradas na manutenção de seus direitos étnicos e identitários, na reconquista de suas culturas e tradições resgatadas, revalorizadas e revividas, na revitalização de suas línguas e na reocupação de suas terras tradicionais, os povos indígenas ainda padecem por falta de direitos básicos, sofrem discriminação e suas formas de vida, culturas e identidades continuam sendo ameaçadas (Baniwa, 2019; Luciano, 2006).

Na Amazônia, os interesses dos garimpeiros são uma ameaça constante à sobrevivência dos povos indígenas. Exemplo dessa situação é o caso dos Povos Yanomami, um dos primeiros a ter os direitos sobre seus territórios reconhecidos pelo Estado, após a aprovação da Constituição de 1988 (Antunes, 2022). Estes povos vêm há muito tempo sofrendo com a presença do garimpo ilegal em seu território. A crise humanitária que afeta a maior terra indígena do país, atinge especialmente crianças e idosos e ela se arrasta desde a década de 1970 (Vilela, 2023), trazendo ainda problemas ambientais, sanitários e provocando confrontos diretos entre garimpeiros e indígenas (Abdala, 2023).

Pesquisa realizada entre 2019 e 2021, pelo Sistema de Monitoramento do Garimpo Ilegal na TI (Terra Indígena) Yanomami, mostrou que área garimpada irregularmente cresceu 1.963%, em comparação com os dez anos anteriores, deixando um rastro de destruição e morte. A fome, a violência e a contaminação por mercúrio acentuadas pela negligência do governo brasileiro da época foram fatais para esses povos. Dados do Ministério da Saúde revelam que, nos últimos quatro anos, em torno de 570 crianças com menos de 5 anos morreram por doenças evitáveis. Em 2021, a preocupação com o risco de genocídio e o garimpo ilegal chegou a ser denunciado ao Supremo Tribunal Federal (STF) e ao Tribunal Penal Internacional (TPI), mas a negligência federal prevaleceu, assim como a ilegalidade, favorecendo ainda mais o crescimento de facções criminosas e conflitos graves contra os indígenas, como assassinatos, estupros, aliciamento de vulneráveis e doenças (Greenpeace Brasil, 2023).

Um levantamento realizado pela Fiocruz, em 2019, identificou níveis de mercúrio acima do limite estabelecido pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em mulheres e criança da etnia yanomami das aldeias de Maturacá e Ariabu, na região de Maturacá, no Amazonas. A análise chegou a identificar uma concentração máxima de 13,87% ppmm em uma amostra de cabelo de uma criança de apenas três anos, equivalente a sete vezes o limite estabelecido pela OMS e o dobro da concentração limite para surgimento de efeitos danosos à saúde (Antunes, 2022). Essas condições deixam evidentes que os direitos dos povos indígenas, constitucionalmente garantidos, continuam sendo ameaçados. Como cita o relatório da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal, 2015), os povos indígenas integram os coletivos mais desfavorecidos, como resultado de complexos processos sociais históricos que teve início há mais de 500 anos, que foram estabelecendo práticas discriminatórias persistentes até hoje, gerando uma desapropriação sistemática de seus territórios, com graves consequências para o bem-estar, os conhecimentos ancestrais e as práticas tradicionais desses povos.

Mas, não se pode deixar de reconhecer que a preservação da cultura e das tradições indígena, como afirma Menezes (2009, p. 3), representa o reconhecimento da contribuição destes povos na formação dos diversos aspectos da vida nacional e a Constituição de 1988 assumiu o dever de proteger os indígenas. O artigo 231 diz que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”, assinala a autora.

Ademais, para os povos indígenas, a sua rica diversidade sociocultural representa uma forma de defesa de seus direitos, além de, por meio dela, manter a satisfação de pertencer a uma cultura própria e de ser brasileiro original. Nas suas tradições, os mitos são importantes porque, por meio deles, os indígenas recriam suas histórias, seus mitos. Logo, para os povos indígenas, os mitos e as tradições são uma linguagem essencialmente simbólica originada da cultura específica de cada sociedade (Mustafa, 2018).

Na região amazônica, em meio aos desafios cotidianos, os povos indígenas continuam mantendo integralmente suas culturas e tradições, como a terra, a língua, hierarquia e rotinas, crenças e rituais das cerimônias, além de optarem por viver integrados à natureza. A maioria dorme em rede dentro de grandes malocas comunitárias; como seus antecessores caçam, pescam, cultivam seus próprios alimentos e falam suas línguas nativas, embora conheçam outras culturas e falem a língua portuguesa (Luciano, 2006).

Essas observações remetem à necessidade de compreender e reconhecer a criança indígena e os significados e expressões de seu universo, sua forma de pensar a realidade, sua maneira de aprender, sua percepção do cotidiano de sua comunidade, da escola, da família, dos rituais e dos símbolos que constituem sua cultura e sua tradição. Como cita Pereira *et al.* (2021, p. 5), falar da infância indígena requer capacidade para perceber as múltiplas dimensões da condição humana e a forma como ela se apresenta, considerando as experiências vivenciadas pelos povos indígenas. “Perceber o sujeito total amazônico exige olhares diferenciados e extremamente atentos as dinâmicas locais e globais”, avaliam as autoras. Ou seja, exige um olhar mais atento à forma como acontece o desenvolvimento e a aprendizagem da criança indígena, normalmente ações carregadas de práticas preparatórias para a vida, bastante significativas para os povos indígenas, pois nas aldeias, a infância e seu desenvolvimento estão conectados à sobrevivência e à comunidade na qual a criança encontra-se inserida (Berg *et al.* 2008; Zoia; Peripolli, 2010).

A CRIANÇA INDÍGENA: VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM NA AMAZÔNIA

A constatação das aptidões infantis e de sua autonomia frente à educação, não impossibilita os indígenas adultos da responsabilidade de educar as crianças e oferecer-lhes condições de aprendizagem, que geralmente ocorre por meio de cuidados intensos e cotidianos.

BARRO, A. G.; SIMAS, H. C. P.

É bonito ver como os pais são atentos às etapas de crescimento dos filhos, estimulando-os a colaborar quando são capazes (por exemplo, a carregar um pouco de mandioca em sua pequena cestinha), mas não exigindo que façam mais do que têm condições de oferecer (Tassinari, 2007, p. 17).

Tendo como exemplo pais e parentes mais próximos como irmão e avós, as crianças indígenas, conforme a antropóloga e educadora Gauditano (2023), aprendem muitas coisas no decorrer das atividades do dia a dia e durante os rituais e as festas. Caminham junto com os parentes, observam atentamente o que os mais velhos estão fazendo ou dizendo, acompanham seus pais no roçado, na pesca e brincam muito e cada brincadeira representa uma maneira de obter uma habilidade, que será importante no futuro como caçar, pescar, fazer pinturas no corpo, fabricar arcos e flechas, potes e cestos.

Na convivência com os mais velhos, aprende-se o jeito certo de se comportar e de se relacionar com todos da família e do grupo. Dessa forma as crianças aprendem, por exemplo, quem são as pessoas que devem ser tratadas como irmãos e irmãs, como tios e tias, com quem poderão se casar no futuro... Dessa maneira vão entendendo qual a sua importância na comunidade (Gauditano, 2023, p. 2).

Nessa vivência com a comunidade, as crianças aprendem também modos de agir, princípios e tudo o que é importante para que sejam pessoas participativas e produtivas, daí a importância de permanecerem sempre atentas às atividades diárias, ao aprendizado e à transmissão dos conhecimentos. Como na maioria das aldeias tem escola, esta também é espaço de aprendizado da criança indígena, embora muitas vezes o que é ensinado pelos professores como ensinar a escrever, ler, fazer conta, entre outros conhecimentos fundamentais para o diálogo com o mundo dos não indígenas, seja bem diferente daquilo que é transmitido pelos pais e parentes na aldeia (Gauditano, 2023).

No parecer de Zoia e Peripolli (2010), a concepção associada à ideia de liberdade é muito forte nos povos indígenas, normalmente relacionado à forma como as crianças são compreendidas e tratadas pela comunidade, onde são sempre vistas como pessoas com direito de inserir-se em todos os lugares da aldeia. Na cultura indígena esse é o momento em que a criança interage e aprende com os demais membros do seu grupo de convívio.

A aprendizagem numa comunidade indígena acontece em todos os lugares, a pedagogia é regida pelo princípio de que todos educam todos. O processo educativo acontece comunitariamente nas atividades que são realizadas na aldeia. É de responsabilidade da comunidade a transmissão dos saberes tradicionais do povo para as futuras gerações. Nesse processo, entende-se que a escola não é o único espaço de transmissão dos conhecimentos, de aprendizagem (Zoia; Peripolli, 2010, p. 14).

Sob o ponto de vista dos autores, portanto, embora a escola seja considerada como espaço de transmissão de conhecimentos, a difusão dos saberes tradicionais dos povos indígenas para as futuras gerações é sempre de responsabilidade da comunidade, que detém a sabedoria que precisa ser socializada com as crianças, cabendo-lhe também a responsabilidade pela formação da identidade coletiva.

Com base nas informações de Pereira *et al.* (2021), na Amazônia, as histórias ancestrais, contos e narrativas indígenas que fazem parte do imaginário dos povos da região, na maioria das vezes é inicialmente assimilada no ambiente familiar, ou seja, o contato com essas histórias ocorre antes mesmo da criança indígena adentrar o ambiente escolar.

As narrativas indígenas sistematizam conhecimentos de um povo, que vêm explicar sua origem, forma de organização social e procuram dar sentido à realidade vivida por eles num determinado tempo e espaço, dando base para a organização social, religiosa e econômica indígena. Compreende-se, portanto, que as narrativas mostram o pensamento nativo, o seu modo próprio de produzir, expressar e transmitir conhecimento (Luciano et al. 2020, p. 6).

Desse modo, a cultura amazônica contribui para o aprendizado, para o gosto pela leitura e pela interpretação do mundo. “Por meio das práticas culturais a criança constrói suas primeiras narrativas, sua compreensão do mundo ao entorno, adquire conhecimentos e valores humanos”, asseveram Pereira *et al.* (2021, p. 3). Nas ponderações de Kambeba (2020, p. 13), andar de canoa, nadar no rio, pescar, escamar peixes, assar, cozinhar fazem parte das primeiras lições das crianças indígenas na Amazônia. “Os pais deixam seus filhos livres e essa liberdade sentida na mata e na água faz com que se tenha uma maturidade, criando confiança e responsabilidade, pois, logo estarão aptos a formarem suas famílias desde que consigam sustentá-las”, observa a autora.

Um exemplo de aprendizagem de criança indígena unindo as tradições culturais ao aprendizado convencional, é a Escola Indígena Kanata T-Ykua, localizada na comunidade Três Unidos, na zona rural de Manaus (baixo rio Negro), onde as crianças Kambeba³ da Educação Infantil e Ensino Fundamental seguem o currículo convencional, mantendo os conhecimentos tradicionais da etnia para promover a sua aprendizagem, sob a orientação de uma professora indígena. O diretor da escola, filho dos fundadores da comunidade é um dos idealizadores da pedagogia Kambeba e responsável por trazer para a localidade o ensino intercultural, que combina as matérias do currículo convencional com a base cultural dos Kambebas cuja educação se baseia no compartilhamento de conhecimento e no aprendizado com os mais velhos (Movimento de Inovação na Educação, 2019).

Para tornar as aulas mais interativas, familiares são convidados a acompanhar os filhos no processo de ensino e aprendizagem, abrindo espaço para que eles compartilhem seus conhecimentos sobre a língua e demais temas como músicas, alimentação, formas de pescar e de plantar. Alinhar o currículo tradicional com a pedagogia Kambeba, ainda que seja um grande desafio, tem como finalidade preparar

os alunos para viver tanto na aldeia como fora dela. A pedagogia Kambeba é desenvolvida por meio de projetos pedagógicos como contação de histórias que falam sobre o Boto, a Mãe do Mato, Curupira e outras crenças da região amazônica, sendo também trabalhados os conhecimentos de utensílios de caça, pesca e plantas medicinais (Movimento de Inovação na Educação, 2019).

Os objetivos da educação escolar indígena é reconduzir os indígenas às suas comunidades, promovendo a recuperação de suas memórias históricas, reafirmando suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas, além de garantir o acesso às informações e conhecimentos da sociedade nacional (Cadernos Secad, 2007). Contudo, por conta do contato muito próximo com os não indígenas, os povos indígenas acabam enfrentando muitos desafios para manter seus costumes, suas tradições, sua língua. Com relação à língua, embora as escolas indígenas garantam um currículo diferenciado, os indígenas, por estarem em contato direto com a língua oficial do país, encontram muita dificuldade para manter sua língua nativa (Oliveira, 2006). Ainda que seja assim, para os povos indígenas, a língua representa significativo elemento da cultura, da autoestima e da afirmação identitária.

A propósito disso, um estudo realizado por Mustafa (2018) no Parque das Tribos, na cidade de Manaus, objetivando registrar as práticas de ensino linguístico desenvolvidas nos espaços culturais e seus reflexos nos usos das línguas étnicas mostrou que o ensino e as práticas sociais de uso de línguas étnicas nos Espaços Culturais do Parque das Tribos representa um diacrítico ascendente que ocorre entrelaçado aos saberes culturais dos diferentes povos que convivem na referida comunidade, onde crianças e adolescentes adquirem os conhecimentos étnicos por meio de um compartilhamento múltiplo de saberes tradicionais e de novos saberes.

Nesse ambiente, ocorre uma extensão do repertório linguístico e identitário de seus membros, fortalece os usos das línguas indígenas e das práticas culturais multiétnicas no cotidiano da comunidade (Mustafa, 2018). Desse modo, como afirmam Simas *et al.* (2021, p. 401): “reconhecer a importância da língua na identidade cultural indígena significa, antes de tudo, compreender as situações e conceitos que perpassam a nomenclatura identidade voltada ao cenário étnico”.

Na mesma linha de pensamento, Vogarin *et al.* (2021) afirma que é muito importante que o ensino da língua indígena seja realizado com as crianças indígenas antes de seu processo de alfabetização, sendo fundamental consultar a comunidade, conhecer as famílias que habitam o local, suas peculiaridades, crenças e costumes, para que as crianças sejam alfabetizadas de acordo com a sua realidade. Nos últimos tempos, a escola indígena vem sendo desafiada a transformar-se em um meio de acesso aos conhecimentos universais, vinculado à valorização e sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, possibilitando, portanto, tanto os saberes científicos valorizados pela sociedade nacional, quanto os saberes tradicionais valorizados pelos indígenas (Mustafa, 2018).

Um avanço neste sentido, como já citado, é o Plano Nacional de educação (PNE), que enseja a universalização do ensino de séries iniciais e o aumento gradativo da oferta de atendimento educacional das séries do ensino fundamental dentro da modalidade de educação indígena, reforçando a necessidade de se oferecer uma educação diferenciada, intercultural, bilíngue e que respeite os modos de vida e as visões de mundo dos povos indígenas, e os Territórios Etnoeducacionais e o Programa

'Ação Sabres Indígenas na Escola, com propostas e formatos cada vez mais compatíveis com os anseios do movimento indígena para a consolidação da Educação Escolar Indígena (Luciano *et al.*, 2020; Ministério da Educação, 2007).

A edificação de escolas indígenas capazes de articular um olhar sobre as questões e as condições que envolvem a vivência dos povos indígenas, vem tentando concretizar-se no Brasil por meio de experiências inovadoras, através das quais a escola procura auxiliar na construção de um projeto histórico, na criação de novas associações de professores indígenas, no amadurecimento da reflexão desses docentes a respeito de sua prática, nos objetivos e condições da escola indígena almejada, na avaliação crítica dos projetos em curso e no reconhecimento legal e institucional dos direitos indígenas a uma educação específica, diferenciada e de qualidade (Berg *et al.* 2008; Souza, 2013).

Ainda que assim, sejam, "a educação sensível à diversidade é uma utopia recente e questão de justiça para grande número de povos indígenas", adverte Cruz (2002, p. 12), afirmando ainda que "tanto a cultura como a língua indígena são consideradas obstáculos à integração dos povos indígenas à sociedade nacional".

Esse pensamento é corroborado por Baniwa (2019), quando afirma que as escolas indígenas são marcadas por complexidades e contradições, especialmente as escolas indígenas situadas na Amazônia, que revelam as maiores discrepâncias quando comparadas com as de outras regiões, que estão avançando com inovações curriculares, práticas pedagógicas e metodológicas sustentadas pelas diretrizes da educação escolar indígena diferenciada, adotando o ensino bilíngue, mantendo a língua indígena no processo de alfabetização inicial, trabalhando material didático monolíngue (na língua indígena) ou bilíngue (língua indígena e língua portuguesa), entre outras ações, como professores, gestores e demais colaboradores indígenas. Por outro lado, na Amazônia a situação é bem diferente. A grande maioria dos professores não possui sequer formação secundária (ensino médio) e muitos deles são professores não-indígenas e com contratos temporários precários.

Além disso, explica Baniwa (2019, p. 22), as escolas da região amazônica, geralmente trabalham com projetos pedagógicos, calendários e organização curricular impróprios e inadequados, ou seja, em total desacordo com as determinações constitucionais e normas infraconstitucionais. "Não será fácil alcançar [...] qualidade da escola, em função da inadequação das políticas vigentes para as realidades das comunidades indígenas [...] ao longo de rios, florestas, montanhas, cachoeiras", enfatiza o autor.

Enfim, os desafios ainda são enormes para tornar realidade os inovadores pressupostos políticos-pedagógicos da Educação Escolar Indígena e dentre estes desafios destaca-se a falta histórica de políticas e programas voltados para atender as realidades específicas dos povos indígenas e suas comunidades. Contudo, a "escola indígena precisa encantar as crianças e os jovens, com sua capacidade de corresponder às suas ansiedades, inquietações, potências, energias, vitalidades, sonhos" (Baniwa, 2019, p. 26).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se com este estudo verificar se as ações das políticas públicas educacionais que assegura o aprendizado das crianças indígenas, são condizentes com a cultura e tradições indígenas, especialmente na Amazônia, assinalando a maneira como ocorre o aprendizado das crianças indígenas na região e em suas comunidades. A literatura revisada mostrou que a Constituição de 1988, em seu artigo 231, deixa manifesto o seu dever de proteger os povos indígenas, sua organização social, seus costumes, línguas, crenças, manutenção de suas memórias históricas e afirmação de suas identidades étnicas.

Neste contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB/1996) formaliza o estabelecimento e o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas. Por outro lado, o Plano Nacional de Educação (PNE) contempla um capítulo sobre a educação indígena, prevendo a criação de programas específicos para atender as escolas indígenas, podendo-se destacar também a criação dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs), aliando a questão educacional à questão territorial e o programa Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), que diz respeito a uma ação que procura promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena. Entretanto, apesar de todos os avanços expressos nas ações das políticas públicas educacionais e nos avançados propósitos da Educação Escolar Indígena, muitas escolas indígenas continuam praticando uma pedagogia inapropriada às especificidades dos povos indígenas, tendo como referencial o sistema de ensino convencional, ou seja, uma escola com características não indígenas, fora dos moldes específicos que envolve bilinguismo, calendário próprio, currículo intercultural, gestão compartilhada e Projeto Político Pedagógico representativo da cultura e tradições indígenas.

Enquanto isso, a aprendizagem das crianças indígenas da Amazônia acontece em todos os lugares, ouvindo histórias, limpando roças, pescando, nadando, fazendo pinturas no corpo, confeccionando arcos, flechas e cestos, participando de rituais e festas, seguindo o exemplo dos pais, dos avôs e dos parentes mais próximos. Aprendem também por meio das fantásticas narrativas que estão presentes no imaginário dos povos da região amazônica, informações estas assimiladas bem antes de adentrarem à sala de aula escolar.

Ainda assim, conclui-se que, mesmo as escolas funcionando de modo precário em comunidades indígenas e priorizando a proposta curricular da escola tradicional, a cultura e as tradições indígenas na Amazônia continuam tendo papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento da criança indígena, pois, como mostram os teóricos, andar de canoa, nadar no rio, pescar, escamar peixes, assar e cozinhar são as primeiras e importantes lições que a criança indígena recebe na região para a compreensão do mundo, para adquirirem conhecimento e valores humanos, para serem livres e conquistarem maturidade. Brincado, criando, imaginando, pintando, a criança vai construindo seus pensamentos, sua própria maneira de ver o mundo e sua aprendizagem.

Artigo recebido em: 01/04/2024
Aprovado para publicação em: 11/09/2024

CHILDHOOD IN THE VILLAGE: HOW THE EDUCATION OF INDIGENOUS CHILDREN IN THE AMAZON IS CONSTRUCTED AND THE ROLE OF EDUCATIONAL POLICIES IN PRESERVING THEIR TRADITIONS

ABSTRACT: The present study aims to verify whether the actions of public educational policies, which ensure the learning of indigenous children, are consistent with indigenous culture and traditions, especially in the Amazon, highlighting the way in which learning occurs for indigenous children in the region and in their communities. This is bibliographical research carried out using books and material already published on the subject, available on the Internet. It was found, among other things, that the National Education Plan (PNE) includes a chapter on indigenous school education, providing for the creation of specific programs to serve indigenous schools. Despite this, indigenous schools continue to practice inadequate pedagogy, using the conventional education system as a reference, that is, a school with non-indigenous characteristics, outside the specific molds that involve bilingualism, the intercultural curriculum and a Pedagogical Political Project representative of the culture and indigenous traditions. Meanwhile, in indigenous communities in the Amazon, indigenous children's learning takes place in a variety of ways such as listening to stories, swimming, participating in rituals and parties, and also through ancestral stories, tales and narratives that are present in the people's imagination of the Amazon region.

KEYWORDS: Educational Policies; Indigenous Child; Amazon; Apprenticeship.

LA INFANCIA EN EL PUEBLO: CÓMO SE CONSTRUYE LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS INDÍGENAS EN LA AMAZONÍA Y EL PAPEL DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA PRESERVACIÓN DE SUS TRADICIONES

RESUMEN: El presente estudio tiene como objetivo evaluar las acciones de las políticas educativas públicas para mantener el aprendizaje de los niños indígenas coherente con su cultura y tradiciones y resaltar la forma en que se produce la educación escolar de los niños indígenas en la Amazonía. Se trata de una investigación descriptiva y bibliográfica, realizada a través de una lectura crítica de material ya publicado, como libros, disertaciones y artículos disponibles en Internet, en los últimos 20 años. Los datos recopilados se procesaron mediante Análisis de Contenido. Los resultados muestran que el Plan Nacional de Educación (PNE) incluye un capítulo sobre educación escolar indígena, previendo la creación de programas específicos para atender a las escuelas indígenas. En cuanto al aprendizaje de los niños indígenas, si bien las escuelas de las comunidades priorizan la propuesta curricular de la escuela tradicional, la cultura y tradiciones indígenas en la Amazonía siguen jugando un papel fundamental en el desarrollo y aprendizaje de los niños indígenas, lo que ocurre de diversas maneras, como escuchar cuentos, limpiar campos, pescar, nadar, pintarse el cuerpo, confeccionar arcos, flechas y cestas, participar en rituales y fiestas, siguiendo el ejemplo de sus padres, abuelos y familiares más cercanos. También aprenden

BARRO, A. G.; SIMAS, H. C. P.

a través de historias, cuentos y narrativas ancestrales que están presentes en el imaginario de los pueblos de la región amazónica, información que asimilan mucho antes de ingresar al aula escolar.

PALABRAS CLAVE: Política Educativa; Niño Indígena; Amazonas. Aprendizaje.

NOTAS

1 - A pesquisa teve o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM, por meio da bolsa produtividade, edital 013/2022 e do edital 02/2023 POSGRAD.

2 - Sib ou fratria refere-se a uma espécie de linhagem social dentro do grupo étnico, que está relacionada direta ou indiretamente à origem do povo ou à origem do mundo, quando os grupos humanos receberam as condições e os meios de sobrevivência. Os sibs ou fratrias são identificados por nomes de animais, de plantas ou de constelações estelares que, por si só, já indicam a posição de hierarquia na organização sociopolítica e econômica do povo. Da mesma maneira, os nomes dados aos indivíduos indígenas estão diretamente relacionados ao sib ou à fratria a que pertencem, ou seja, à posição hierárquica que cada indivíduo ocupa dentro do grupo (Luciano, 2006).

3 - Os Kambeba (também conhecidos como Omágua, que significa o povo das águas), habitam cinco aldeias na região do médio e alto Solimões e no baixo Rio Negro. Nos tempos antigos, os Kambeba diferenciavam-se da maioria dos povos indígenas por usarem roupas feitas de algodão. São reconhecidos como exímios construtores de canoas resistentes e excelentes navegadores. Mesmo não falando a língua materna, esses povos dominam um importante vocabulário, pertencente à família Tupi-Guarani (ISA, 2023).

REFERÊNCIAS

ABDALA, Vitor. **Garimpo amplia conflitos entre povos yanomami**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos>. Acesso em: 22 mar. 2023.

ANTUNES, André. **Invasão do garimpo em terras indígenas deixa rastro de desmatamento e violência**. Publicado em abr. de 2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br>. Acesso em: 22 mar. 2023.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos** 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019

BECKER, Bertha K. Amazônia: desenvolvimento e soberania. In: REZENDE, Fernando; TAFNE, Paulo. **Brasil: o estado de uma nação**. Rio de Janeiro: Ipea, 2005, p. 200-250.

BERG, Heidi Soraia; ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Craveiro de; POJO, Eliana Campos. **Fundamentos da Educação Indígena**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

CADERNOS SECAD. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena resignificando a escola**. Brasília: MEC, 2007.

Inter-Ação, Goiânia, ISSN eletrônico: 1981-8416, v.49, n.2, p. 1358-1376, maio/ago. 2024. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v49i2.78839>>.

CEPAL – COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. **Os Povos Indígenas na América Latina**. Publicado fev. 2015. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org>. Acesso em: 23 mar. 2023.

CRISOSTOMO, Ana Carolina; MESQUITA, Ane Alencar Isabel; SILVA, Isabel Castro; DOURADO, Martha Fellows. **Terras indígenas na Amazônia brasileira: do orçamento à mitigação da mudança climática**. Brasília, 2015.

CRUZ, Héctor Muñoz. Educação no contexto da diversidade cultural. In.: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: **formação de professores: educação indígena**. Brasília: MEC, SEF, 2002, p. 9-17.

DUARTE, Wander de Jesus Barboza. Educação na Amazônia: os desafios das escolas indígenas. **Revista Educação Ambiental em Ação**, n. 64, jun./2018. Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo>. Acesso em: 3 fev. 2023.

DUTRA, Gildete Elias; MACHADO, Neli Teresinha Galarce. Território Etnoeducacional Timbira: avanços e retrocessos na visão do povo indígena krikati. **Revista Cocar**, v.14, n. 29, p. 03-24, maio/ago. /2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br>. Acesso em: 30 de jan.2023.

FERNANDES, Marilene Alves; PORTELA, Selma Maria Cunha. **Formação Continuada de Professores: Programa Ação Saberes Indígenas na Escola como política de inclusão no Estado Roraima**. In: VII Congresso Nacional de Educação (Conedu), Maceió, de 02 a 04 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://ciar.ufq.br>. Acesso em: 4 fev. 2023.

GAUDITANO, Camila. Jeitos de aprender. Disponível em: <https://mirim>. Acesso em: 28 de jan. 2023.

GREENPEACE BRASIL. **Genocídio indígena: garimpo ilegal está matando crianças Yanomami e não é de hoje**. Publicado em jan. 2023. Disponível em: <https://www.greenpeace.org/brasil>. Acesso em: 22 mar. 2023.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. In: MARFAN, Marilda Almeida. **Educação escolar indígena**. Brasília: MEC/SEF, 2002, p. 130-142.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil Indígena, 2010**. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/pdf/indigenas>. Acesso em: 5 jan. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indígenas no Censo 2022**. Publicado jul. 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/images/educa>. Acesso em: 23 jan. 2023.

BARRO, A. G.; SIMAS, H. C. P.

INSTITUTO TRICONTINENTAL DE PESQUISA SOCIAL. **Amazônia brasileira**: a pobreza do homem como resultado da riqueza da terra. *Dossier nº 14*, mar. 2019. Disponível em: <https://thetricontinental.org/wp-content>. Acesso em: 23 jan. 2023.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Kambeba**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org>. Acesso em: 27 jan. 2023.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **O lugar do saber**. Série saberes tradicionais. São Leopoldo/RS: Casa Leiria, 2020.

LUCIANO, Rosenilda Rodrigues de Freitas; SIMAS, Hellen Cristina Picanço; GARCIA, Fabiane Maia. Políticas públicas para indígenas: da educação básica ao ensino superior. **Revista Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.11, n.32, p. 571-605, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br>. Acesso em: 29 jan. 2023.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Laced/Museu Nacional, 2006.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Introdução aos estudos amazônicos. In.: PELEJA, José Reinaldo Pacheco; MOURA, José Mauro Sousa (Orgs.). **Estudos Integrativos da Amazônia – EIA**. São Paulo: Acquerello, 2012.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Educação Indígena**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001.

MENEZES, Suelen. Retratos - Índios: Regaste cultural. **Revista de Informações e debates do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)**, Ano 6, ed. 52, jul./2009. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/desafios>. Acesso em: 24 jan. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de educação básica. **Cenário contemporâneo da educação**: escolar indígena no Brasil. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 30 jan. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Saberes Indígenas na Escola**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas>. Acesso em: 29 jan. 2023.

MOVIMENTO DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO. **A escola indígena que une conhecimentos tradicionais e inovação**. Publicado dez. 2019. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br>. Acesso em: 27 jan. 2023.

MUSTAFA, Amanda Ramos. **As línguas étnicas no Parque das Tribos em Manaus**: Um estudo etnolinguístico nos espaços culturais indígenas Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit eKokama. 193 p. Dissertação (Mestrado em Letras e Arte) Universidade Estadual do Amazonas (UEA), Manaus, 2018. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br>. Acesso em: 29 jan.2023.

OLIVEIRA, Emanuelle. **Educação Indígena**. Publicado set. 2006. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao>. Acesso em: 29 jan. 2023.

OLIVEIRA, Samuel rocha de; OLIVEIRA, Francisca Francielis Azevedo Mafra de; PETRAGLIA, Izabel Cristina. Índios Ticunas e a complexidade para uma educação no século XXI. **Caderno de Educação**, v. 2, n. 40, jan./jun./2021. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas>. Acesso em: 28 jan. 2023.

PEREIRA, Laura Belém; NASCIMENTO, Cassandra Augusta Rodrigues; WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros; SIMAS, Hellen Cristina Picanço; MENEZES, Reinaldo Oliveira. A educação como prática de cultura na Amazônia. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, 2021.

SILVA, Rogério Correia da. Participação e aprendizagem na educação da criança indígena. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58 jul.-set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SjdK77dzFcnQFzj6jwSJdmc/?format=pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

SILVA, Josiani Mendes. Educação escolar indígena em São Gabriel da Cachoeira/AM: um pouco de história. Odeere: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**, v. 5, n. 10, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/7578>. Acesso em: 26 jan. 2023.

SOUZA. Ilma Regina Castro Saramago de; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Políticas de educação no contexto indígena: discursos e práticas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 1, jan./jul. 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/24067>. Acesso em: 31 jan. 2023.

SOUZA, Márcio. **História da Amazônia**. Rio de Janeiro: Record, 2019.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Revista Tellus**, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/138>. Acesso em: 26 jan. 2023.

VILELA, Pedro Rafael. **Indígenas yanomami mostram impactos sociais graves do garimpo ilegal**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-02/indigenas-yanomami-descrevem-impactos-do-garimpo-na-saude-e-na-cultura>. Acesso em: 22 mar. 2023.

VIEIRA, Alva Rosa Lana. **Território Etnoeducacional rio Negro**: significações de uma política pública. 137 p. Dissertação (Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017. Disponível em:

BARRO, A. G.; SIMAS, H. C. P.

<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6450>. Acesso em: 30 jan. 2023.

VOGARIN, Tissiane Peixoto; BORGES, Elizabete Velter; CHAVES, Luciana Amâncio. Língua materna das crianças indígenas: alfabetização nos anos iniciais. In: **Anais do V Seminário Formação Docente – Intersecção entre Universidade e Escola - Paulo Freire: contribuições para a educação pública**, v. 4, n. 4, 2021. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/download/7474/7390/18490#%3A~%3Atext%3DA%20l%C3%ADngua%20materna%20das%20crian%C3%A7as%2Cde%20acordo%20com%20a%20realidade>. Acesso em: 29 jan. 2023.

ZOIA, Alceu; PERIPOLLI, Odimar J. Infância indígena e outras infâncias. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 9-24, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/article>. Acesso em 28 de jan. 2023. Acesso em: 29 jan. 2023.

ANDRÉ GAMA BARRO: Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, na linha de pesquisa: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia. Graduado em Educação Física pela Universidade Nilton Lins e Pedagogia Pela Universidade Paulista UNIP. Membro do Núcleo de Estudos de Linguagens da Amazônia (Nel-Amazônia/CNPq). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0500-0029>
E-mail: andrebarros23@gmail.com

HELLEN CRISTINA PICAÑO SIMAS: Professora Adjunto III da Universidade Federal do Amazonas. Possui doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2013); mestrado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2009); graduação em Letras pela Universidade Federal do Amazonas (2006). Líder do Núcleo de Estudos de Linguagens da Amazônia (Nel-Amazônia/CNPq). Membro do programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas. Aluna de Pós-doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense - UFF. Atualmente desenvolve pesquisa relacionada ao português indígena Sateré-Mawé do Baixo Amazonas, além de estudos vinculados às áreas de Linguística Indígena e Linguística Aplicada com ênfase nos seguintes temas: educação escolar indígena, política linguística, bilinguismo, gêneros textuais, letramento, ensino aprendizagem da escrita e da leitura, produção textual, ensino de línguas e sobre gêneros textuais jornalísticos na perspectiva bakhtiniana e pecheutiana. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9637-6587>
E-mail: hellenpicanco@ufam.edu.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 4.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).