

A criança indígena em contexto urbano: educação e identidades

Sandra Rejane Viana de Almeida¹

Resumo: Este trabalho é resultante da pesquisa iniciada em outubro de 2018 e encerrada em janeiro de 2020 durante o mestrado. Foi realizada na cidade de Manaus (Amazonas), nos bairros Parque das Tribos e Mauzinho onde estão instalados os Centros Municipais de Educação Escolar Indígena - CMEEIs, escolas específicas a estas comunidades, tendo como alunos: crianças, adolescentes e adultos pertencentes a diversas etnias. Estas escolas têm como principal característica em seu ato educacional o estudo e conhecimento das tradições e costumes indígenas da qual fazem parte. O objetivo deste estudo foi compreender a construção da identidade da criança indígena a partir deste ambiente escolar. A análise ocorreu envolvendo a tríplice abordagem: família, comunidade e escola, observando como são fundamentais e decisivas na definição do pertencimento identitário da criança indígena que reside na área urbana. Verificou-se a relação das identidades a partir do contexto da escola indígena urbana, e constatou-se que os pertencimentos identitários estão presentes e são constantemente pronunciados pelas crianças. Neste sentido, observou-se ainda a condição social e econômica das famílias, e em como se encontram as situações escolares dos alunos que participaram da pesquisa. O estudo foi fundamentado através dos princípios teóricos de Fredrik Barth para o qual as relações interacionais são fundamentais para o sujeito, acrescentando que a identidade não se encontra limitada, porém as fronteiras são ultrapassadas e a definição identitária persiste independente dos contornos geográficos. Através da observação participante foi possível desenvolver a pesquisa, e nos possibilitou adentrar nos espaços das comunidades e das escolas, observando e registrando os fenômenos presenciados para uma posterior análise e interpretação, dentro de uma abordagem hermenêutica. Ressaltamos que foi observada a percepção das docentes participantes da pesquisa em relação à Educação Escolar Indígena em contexto urbano que ocorre na cidade de Manaus (Amazonas), destacando que resultam em ações necessárias para a inclusão étnico-racial dos povos indígenas que residem nos centros urbanos de cidades brasileiras.

Palavras-chave: infância. identidade. educação escolar indígena.

The indigenous child in the urban setting: education and identities

Abstract: This work results from a research initiated in October 2018 and concluded in January 2020 during the master's. It was carried out in the city of Manaus (Amazonas), in the Parque das Tribos and Mauzinho, the Centros Municipais de Educação Escolar Indígena (CMEEI – City Centers for Indigenous School Education), whose students are: children, teenagers and adults who belong to multiple ethnicities. The main educational characteristic of these schools is the study and knowledge of the indigenous traditions and customs they comprise. The aim of this study was to understand the identity construction of the indigenous children in the school environment. This analysis was based on a threefold approach: family, community, and school, observing their primary and critical importance in defining the identitarian belonging of the indigenous child living in the urban area. The relation between the identities in the urban indigenous school

¹ Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia - Universidade Federal do Amazonas. Docente na Secretaria Municipal de Educação de Manaus. E-mail: srejanalmeida@gmail.com

environment was observed and it was found that the identitarian belongings are present in and constantly expressed by these children. Another key point that was studied was the social and economic situation of these families, and what the educational situation of the students who participated in the research was. The study was based on the theoretical principles of Fredrik Barth, to whom international relations are essential for the individual, and identity is not limited; instead, boundaries are crossed, and the identitarian definition is not constrained by geographical outlines. Participant observation made it possible to carry out the research and enter the community and school spaces, watching and recording the phenomena witnessed by us for further analysis and interpretation within a hermeneutical approach. It must be highlighted that the perception of the scholars who participated in the research regarding the Indigenous School Education in the urban setting in the city of Manaus (Amazonas) was also studied, emphasizing the need for critical actions aiming at the ethnical and racial inclusion of the indigenous people living in the urban centers of Brazilian cities.

Keywords: childhood. identity. indigenous school education.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho destina-se a evidenciar a pesquisa realizada no âmbito das infâncias indígenas, precisamente referindo-se às identidades de crianças que residem na capital amazonense, a partir de suas vivências. Está ligada a observação das identidades que se fazem presentes nestes contextos, suas motivações, as parcerias que interligam a criança as suas famílias, a sua comunidade e à escola indígena urbana da qual são alunos.

A pesquisa de campo foi essencial para acompanhar as experiências das crianças e das professoras durante o estudo nos *locus* sugeridos, a saber as comunidades indígenas existentes nos bairros, Parque das Tribos e Mauazinho, ambos em Manaus, e nestes se encontram os Centros Municipais de Educação Escolar Indígena – CMEEIs, que se destinam ao estudo das particularidades concernentes às comunidades as quais pertencem.

O objetivo geral da pesquisa foi conhecer a contribuição dos CMEEIs na construção da identidade das crianças indígenas que residem em Manaus, conhecendo suas metodologias de ensino e suas abordagens em relação à criança.

Os CMEEIs são escolas que fazem parte da Secretaria Municipal de Educação – SEMED – Manaus, surgiram diante da necessidade em atender as comunidades indígenas que residem neste município e demonstraram interesse em obter um acompanhamento voltado para a educação escolar indígena, e em virtude da inexistência de escolas indígenas em área urbana, fora das Terras Indígenas – TIs, conforme estabelecido no Decreto nº 6.861/2009 que trata dos Territórios Etnoeducacionais e estabelece critérios para a criação das escolas indígenas.

O bairro Mauazinho está localizado na área leste de Manaus, é um bairro portuário, e sua principal vizinhança é o Polo Industrial de Manaus. Com características predominante

residencial e com uma população diversificada, nele está presente o CMEEI “Criança Esperta”², pertencente a etnia Apurinã, enquanto que no bairro Parque das Tribos, localizado em área periurbana, há a predominância de populações indígenas, porém multiétnico, e com a presença de não indígenas em sua minoria, nele está o CMEEI *Wakenai*³.

As aulas lecionadas nos CMEEIs ocorrem no contraturno ao que as crianças são matriculadas nas escolas regulares, ou aos sábados, isto no intuito de favorecer um percentual maior de alunos, e desta forma diminuir a infrequência em ambas, sem uma interferir na outra.

O conteúdo estudado surge a partir de temas que são previamente planejados no início do ano letivo, discutido e decidido conjuntamente entre docente, escola e comunidade, a partir daí, segue-se o planejamento e o seu desenvolvimento no decorrer do ano, embasado na Pedagogia de Projetos que abrange a temática através de diversas atividades didático-pedagógicas.

As docentes participantes da pesquisa são graduadas, a primeira professora Ana Claudia Martins Tomas, pedagoga formada pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA, e a segunda docente, professora Jéssica Batista do Nascimento, bacharel em direito, também pela UEA.

Neste contexto de relações urbanas a amplitude de interações se mesclam com as vivências indígenas, e faz-se necessário um suporte da escola com a finalidade de propor possibilidades para efetivar as experiências das crianças no intuito de trazer reflexões que irão contribuir na construção de suas identidades, mesmo constituindo-se parte do mundo globalizado.

2 METODOLOGIA

Consideramos relevante a pesquisa etnográfica baseada em Fredrik Barth (2000), para compreender com as identidades indígenas permanecem sendo afirmadas pelas crianças que participaram da pesquisa, dentro de probabilidades condizentes com as demais identidades que se encontram nos locais estudados. A análise etnográfica embasada na teoria relacional do referido teórico, para a qual são imprescindíveis as trocas interétnicas e se estabelecem como fundamentais para uma vivência intercultural.

² Codificação criada a partir da tradução do nome original escrito na língua apurinã.

³ Codificação simplificada do nome original escrito na língua nhengatu.

A observação participante (LAKATOS; MARCONI, 2001) possibilitou acesso direto a rotina de trabalho realizado pelas docentes com as crianças no âmbito da escola e na comunidade de forma diversificada, auxiliada pelos registros em Caderno de Campo, pelos quais se pode registrar peculiaridades distintas entre eles.

A metodologia de estudo indica uma abordagem fundamentada na hermenêutica que designa uma análise interpretativa dos dados coletados, associando-os a uma conjuntura do contexto averiguado, considerou as reflexões a fim de interpretar falas, expressões escritas, desenhos autorais produzidos pelas crianças, conectando-os com a realidade observada.

A partir das entrevistas dialógicas (COHN, 2009) realizadas com as crianças foi possível perceber as construções identitárias que se formam a partir do contexto da escola e seus conhecimentos acerca das culturas indígenas, a considerar que muitas delas são nascidas em Manaus, outras migraram de suas TIs juntamente com seus familiares.

A entrevista dialógica foi realizada com as crianças dos dois CMEEs, e conduzida pela pesquisadora que abordou a temática proposta pela obra *Sou Indígena e Sou Criança* (OBEID, 2014) que vislumbra o limiar entre a comunidade indígena e a comunidade não indígena. Foram realizadas atividades que sugeriam a produção de desenhos autorais a fim de captar a percepção das crianças sobre suas identidades relacionadas à escola indígena.

As docentes foram ouvidas a partir de entrevistas semiestruturadas, bem como os pais ou responsáveis por crianças.

As principais concepções epistemológicas descritas neste trabalho são as que se referem à identidade, às infâncias e à educação escolar indígena, pois ao adentrar neste estudo convém elucidar as fundamentações que o abrangem, pelos quais possibilitam-nos vislumbrar a que identidades infantis nos referimos e quais as possibilidades de se entrelaçarem com a escola indígena.

Os autores Poutgnat e Streiff- Fenart (2011, p.159) elencam características e definições acerca da identidade e os princípios que regem estas questões, definindo que o primordialismo não se sustenta para definir questões identitárias e que as identidades simbólicas são formas de manter a existência étnica no decorrer do tempo, enquanto que para Barth (2000, p.88) ultrapassar fronteiras étnicas nem sempre significará a perda da identidade.

As percepções acerca da infância indígena são ponderadas por Aracy Lopes da Silva (2002) que estabelece parâmetros, considerando a família como principal sustentáculo da

identidade na infância, ao mesmo tempo que propõe que muitas aprendizagens estão contidas nas relações com a comunidade.

A educação escolar indígena que se dá em contexto urbano fundamenta-se como lastro para as escolhas identitárias das crianças, e para tanto, temos autores como Maher que designa a descrição de uma educação que vislumbra as necessidades destas comunidades, a qual irá fortalecer o estudo dos aspectos culturais, em especial a língua indígena, vinculando-os às realidades do contexto ao qual pertencem.

Neste sentido Maher (2006) aponta o professor como guardião dos saberes tradicionais na medida em que traçam estratégias e definem objetivos que incidem sobre o que será ensinado em suas salas de aula.

3 IDENTIDADES E ALTERIDADE

Há no contexto urbano a inquestionável diversidade cultural, e dentro desta pluralidade, a constante presença do processo globalizador envolvendo as relações sociais, culturais, políticas, dentre outras, e para a criança indígena que reside nos bairros de Manaus essas relações são constantes uma vez que extrapolam o contexto da sua comunidade e experimentam suas diversidades com o outro no cotidiano.

A partir desta compreensão a relação entre identidade e alteridade se faz necessária e são postuladas no intuito de enunciar que há ligações prementes entre si.

Destacam-se as definições desses termos, pois, a identidade é um conceito oriundo da filosofia no qual o pré-socrático Parmênides de Eleia (530 a.C. – 460 a. C.) desenvolveu a sentença baseada em princípios lógicos, e os menciona: “pois nunca isto será demonstrado: que são coisas que não são”; a partir de então, seguiram-se várias contribuições não apenas na filosofia, mas outras áreas do conhecimento destacam as questões relacionadas à identidade.

Há em Jano, deus romano, uma metáfora que o coloca como símbolo inicial das relações entre “eu e o outro”, pois segundo Virgílio (70 a.C.-19 a.C.) e Santo Agostinho (354 d. C.-430 d. C), o deus Jano, era dotado de duas faces, que ressalta a figura dos olhares em direções opostas, destacando o confronto preexistente entre os diferentes (POUTGNAT; STREIFF-FERNART, 2011, p.78).

A partir das indagações sugeridas pelo mito romano há a possibilidade de iniciar um debate vital entre personagens distintos que surgem na discussão: eu, com meus princípios,

minhas ideias, minhas visões de mundo, enquanto o outro que certamente diverge das minhas opiniões já ordenadas e consolidadas. Um encontro inevitável que possivelmente acarretará em discussões acaloradas, e certamente não resultará em acordos entre os diferentes se não existir o respeito de opiniões entre ambos.

Para tanto há de se destacar os princípios da alteridade sugerido por Lèvinas (2010, p. 54) os quais surgem para possibilitar reflexões sobre a preponderância em desenvolver atitudes que busquem o bem-estar do outro, pois como a etimologia da palavra destaca, o “colocar-se no lugar do outro”, sentir as emoções e as reações do outro frente à minha opinião, são formas de praticar a alteridade.

Dentro do contexto das infâncias estes termos assumem caráter de urgência pelo fato de tratar com as emoções e a autoestima, principalmente em relação às crianças indígenas que se revelam culturalmente diferentes das demais, e podem ser aceitas ou não pelo grupo de acolhimento, e isto implicará em suas decisões identitárias, pois a existência destas relações de alteridade ou não serão determinantes para uma criança que está arrolada em emoções diversas, conflitantes ou apaziguadoras.

4. O TRIPÉ QUE CONSOLIDA A AÇÃO IDENTITÁRIA

4.1 A criança e a família

A fim de compreender o que acreditamos ser a estrutura que fundamenta a construção identitária de uma criança, conduzimos nossas análises a partir da construção do tripé constituído da família, da comunidade e da escola, objetivando entender como articulam-se entre si e quando procedem de forma independente.

Há na história das infâncias indígenas relatos que descrevem a essencialidade da família no papel da instrução da criança em seu desenvolvimento e conhecimento sobre as particularidades que definem seu grupo étnico e as questões éticas que preconizam o seu meio social.

Lajolo (1997, p. 229-230) evidencia a primeira menção feita a uma criança indígena a qual foi citada por Pero Vaz de Caminha ao descrever a criança no colo de sua mãe, e a torna a emblemática no momento em que ocorre uma cena familiar, ao dizer: “Também andava aí outra mulher moça com um menino ou menina ao colo, atado com um pano (não sei de quê)

aos peitos, de modo que apenas as perninhas lhe apareciam. Mas as pernas da mãe e o resto não traziam pano algum”, relata uma das primeiras evidências sobre o confronto de padrões familiares definido a partir da cultura ocidental.

Para entender os diversos procederes dos grupos étnicos é importante compreender que cada povo indígena, conforme sua visão de mundo, concebe a criança e a infância de uma determinada forma.

Dentre os indicativos observados constata-se a afirmativa de Heywwod (2004,) onde cita que o conceito de infância delimitado por faixas etárias é uma construção ocidental, e Nunes (2002) reforça esta afirmativa ao declarar que as infâncias indígenas são plurais e não devem ser comparadas às infâncias da forma que é constituída pelo não indígena.

É notório destacar como as infâncias são concebidas a partir da particularidade de cada grupo étnico, a forma como distinguem a infância da vida adulta, pois para alguns povos indígenas as fases do desenvolvimento humano são demarcadas por nomes peculiares a ela, como para os *Xikrin*, (COHN, 2002), enquanto que para outros os marcos biológicos são determinantes tal como ocorre entre os *Tikuna*, os quais tem na menarca um indicativo de que a maturidade chegou, e a menina a partir de então se encontra apta ao casamento, o que é simbolizado pelo ritual da Moça Nova, como Soares cita:

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

Ou, ao observarmos o ritual da Tucandeira entre os *Saterê-Mawé* se vê o ritual de passagem como indicativo da aptidão dos meninos para o matrimônio (BERNAL, 2009).

Dentre um dos relatos que mencionam crianças em seu convívio familiar destacamos os enfoques sobre a formação das crianças Tupinambás, o qual Florestan Fernandes descreve em sua obra a Função Social da Guerra, como ocorria a participação dos meninos na sociedade tupinambá e a formação de um guerreiro desde a tenra idade:

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

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

Enquanto que para os Marubo a preparação para o trabalho na vida adulta iniciava na infância, desde o preparo de braços e pernas com amarrações, cuja finalidade era torná-los fortes, ou ainda o incentivo dos adultos para os pequenos não se acostumarem apenas com entretenimentos e passeios, objetivavam uma vida adulta preparada para o labor. (MELATTI; MELATTI, 1982).

Entretanto, enfatizamos que mesmo longe das terras de origem os povos indígenas pesquisados neste estudo demonstraram a necessidade de manter o vínculo com suas tradições, seja em suas atividades domésticas, nas atividades que envolvem a sua comunidade ou nos momentos de trocas de experiências nos CMEEIs.

Outro fato importante a se destacar em relação às famílias indígenas que residem nas cidades é que estas passam a experimentar situações que se equiparam às famílias inseridas nos sistemas capitalistas, pois os pais necessitam se ausentar de seus lares para realizar as atividades laborais, muitas vezes o pai e a mãe, deixando as crianças pequenas aos cuidados e um irmão mais velho ou de algum parente.

No CMEEI *Wakenai* observou-se que as famílias das crianças em idade escolar têm demonstrado dificuldades para mantê-las nas escolas regulares, pois estas são afastadas do bairro e necessitam de transporte escolar ou particular para chegar a elas, com isto as crianças de 04 (quatro) a 06 (seis) anos de idade frequentam unicamente o CMEEI do bairro.

4.2 A criança em sua comunidade

As vivências experimentadas na infância perpassam pelas trocas com a comunidade ao qual pertencem, e dentro dessas possibilidades constam experiências que se configuram como propulsoras para a construção da identidade étnica.

Neste íterim destacamos um ensinamento da comunidade às crianças que é intrínseco a existência dos povos indígenas em geral que é sua relação profícua com o meio ambiente, e salientamos que esta é indissociável da vivência destes povos, pois está fundida as suas tradições, costumes e crenças.

Este aspecto foi observado nas crianças do Parque das Tribos, no CMEEI *Wakenai* em vários momentos da pesquisa de campo onde as experiências sobre a importância de manter uma relação de proximidade com o meio ambiente apresentaram-se em destaque.

Durante evento realizado na comunidade em parceria com a Fundação Amazonas Sustentável, a Virada Sustentável, houve um momento de reflexão oportunizado à comunidade sobre a importância das águas da bacia do rio Tarumã-Açu⁴ que percorre o local onde residem, e onde está presente um pequeno igarapé batizado de Parque das Tribos, destacando que o mesmo necessita de cuidados, pois se encontra em processo de assoreamento.

O processo de degradação dos recursos hídricos não se limita ao igarapé Parque da Tribos, mas envolve as abrangências do rio Tarumã-Açu, pois, por se encontrar na área urbana de Manaus, suas águas estão em constante vulnerabilidade.

Considerando esta problemática foi criada a APA – Área de Preservação Ambiental Ponta Negra/ Tarumã através do Decreto municipal 9.556/2008 com a finalidade de proteger a floresta e as águas da área.

Um dos elementos de inserção da criança com a comunidade está relacionados às questões ambientais, pois nas brincadeiras, tais como: banhos de rio, brincadeiras ao ar livre, são oportunidades em que estes princípios são compartilhados.

Um desses momentos foi observado durante pesquisa realizada por Almeida (2020) em que relata a afinidade das crianças com o local onde brincam aos finais de tardes nos verões amazônicos, em um dos afluentes denominado Anaconda que fica localizado nas proximidades do bairro. No mesmo existem bares e restaurantes flutuantes que recebem visitantes de outras localidades de Manaus e os moradores das adjacências.

E, durante a pesquisa de campo foi sugerida às crianças, alunas do CMEEI *Wakenai*, que representassem através do desenho autoral, um local que tivesse relação entre o seu cotidiano e suas vivências com o meio ambiente, e dentre eles surgiu uma produção de um menino que relatou sua afinidade com as águas do rio Anaconda, no qual costumava ir aos finais de tarde tomar banho em suas águas. Autor argumenta sobre esta relação, ao dizer:

Portanto é conveniente destacar que a questão ambiental é um fato substancial na vida da criança indígena e sobrepõe a simples ação de preservação do meio ambiente, pois coloca-se em um patamar relacionado à cosmologia presente nas culturas indígenas, são propulsores vitais em uma simbiose da qual não há possibilidade de desvencilharem-se. (ALMEIDA, 2020, p. 69).

⁴ Importante afluente à margem esquerda do rio Negro que integra o complexo hídrico da cidade de Manaus-AM.

Desta forma deixando claro que além de as águas serem vitais para a sobrevivência humana e dos demais seres vivos, também é importante para a recreação de crianças e adultos, tornando-os a relação de reciprocidade a ambos.

Mergulhando no rio Tarumã-Açu



Fonte: Pesquisa de Campo. (ALMEIDA, 2019).

A pesquisa de campo proporcionou acompanhar os momentos de interação das crianças no Parque das Tribos, durante a realização de eventos culturais, tais como as feiras organizadas pela comunidade com o objetivo de promover recursos financeiros aos comunitários. Neste, observamos que o brincar da criança também ocorre quando participa das danças, interage em seu grupo, ou quando no CMEEI “Criança Esperta” no Mauzinho as crianças participam de atividades coletivas organizadas entre a escola e a comunidade.

4.3 A criança na escola indígena

As escolas indígenas, denominadas CMEEIs, estão localizadas na área urbana e na rodoviária de Manaus, e são em um total de 19 (dezenove) unidades. Foram criadas em 2005 para atender as necessidades de populações indígenas que migraram do interior do estado do Amazonas e passaram a residir em bairros e zonas rurais de Manaus, entretanto grande parte delas funcionam de forma precária, pois não há recurso financeiro destinado diretamente a elas.

As famílias das crianças que frequentam estas escolas deslocaram-se de suas TIs localizadas no interior do estado do Amazonas, dentre elas citamos a TI Itiximitari, no rio Purus e a TI Rio Tea, no Alto Rio Negro, a primeira pertencente a etnia Apurinã e a segunda à etnia Baré, porém no bairro Parque da Tribos é possível encontrar aproximadamente 32 (trinta e duas) etnias de variados locais amazonenses.

Os deslocamentos são explicados pela carência de melhores condições de vida dessas populações que buscam: educação, emprego e saúde, o que nos municípios do interior do estado geralmente se encontram em precarização, mas ao chegar nos centros urbanos, nem sempre as condições socioeconômicas fluem conforme suas expectativas.

Durante a pesquisa de campo delimitamos nossas visitas a 02 (dois) destes CMEEIs, com localizações distintas e realidades populacionais diferentes, os quais possibilitaram-nos verificar abordagens diferentes das docentes e a interação entre os alunos participantes da pesquisa.

As docentes ouvidas na pesquisa revelem suas opiniões, a primeira Professora Ana Claudia Martins Tomas, aponta a precariedade na formação docente indígena como uma das principais dificuldades encontradas para concretização de uma educação escolar indígena profícua, o que é enfatizado por pesquisas recentes (BANIWA, 2019). Enquanto que a Professora Jéssica Batista do Nascimento revela que a ausência de políticas públicas voltadas para indígenas em contexto urbano reverbera nas dificuldades do desenvolvimento do processo educacional adequado às necessidades dos povos indígenas:

Afirmam que não somos legalizados, não existimos de fato, no papel, na Lei, então não tem como estipular recurso. [...] porque nós não existimos como professor indígena ali dentro, por isso eles não tem como bancar, não tem como mandar merenda. Falou ainda que depende de a gente ir à Câmara de Vereadores quando o documento for votado, mas muitos professores não entendem. (O documento - a gente fez um modelo que foi mandado para o setor jurídico da SEMED, eles transformaram, do jeito que eles dizem que está certo), aí esse documento vai ser enviado lá para a Câmara de Vereadores e os professores tem que ir lá fazer pressão, basta só os vereadores aprovarem, aí depois de aprovado e quando eles fizerem o orçamento aí a gente vai entrar. Muitos professores acham que porque está na Constituição tem que ser daquele jeito. “Enquanto não estiver dentro da Lei, não existimos.” (ALMEIDA, 2020, p. 102).

A escola indígena urbana tem o papel de consolidar o que é ensinado pelas famílias ou pela comunidade, trazendo à consciência infantil o seu papel frente a sociedade da qual faz parte.

Os CMEEIs trabalham em seu cotidiano com a Pedagogia de Projetos (HERNANDÉZ, 1998) que retomam as ideias iniciadas por John Dewey (1859-1952) fundamentado na Pedagogia Progressiva, para o qual é realizado um levantamento no início do ano letivo que averigua a necessidade do CMEEI e decide o que será trabalhado, isto, de forma conjunta como a comunidade escolar e com as famílias.

O CMEEI Criança Esperta optou trabalhar em 2019 as lendas apurinã, uma delas trata do infanticídio descrito na “lenda do buriti”, mas diferente do que se espera, Opyta, o personagem principal, é salvo por seus pais, pois evitam que o filho faça aparições públicas, e desta forma resguardam sua vida; enquanto que CMEEI *Wakenai* decidiu trabalhar com o artesanato, dando destaque para a confecção de colares, pulseiras, cocares, dentre outros ornamentos, no qual as crianças buscam imprimir características de suas etnias nas peças produzidas.

Durante a pesquisa de campo observamos que estas escolas indígenas dão relevância aos estudos da língua materna, a língua apurinã e o nhengatu, aos costumes, ao estudo e divulgação dos mitos e práticas religiosas.

Demonstramos aqui um dos dias de nossas visitas na qual foi-nos oportunizado participar de uma ação dialógica com as crianças de ambos os CMEEIs, em momentos distintos, neles o tema tratado foi “Sou indígena e sou criança” (OBEID, 2014). As crianças demonstraram seus pertencimentos identitários, com afirmativas em ser uma criança indígena, mesmo com enfrentamentos diários em suas relações com a comunidade externa.

A negação de pertencimento identitário também foi observada, pois duas crianças afirmaram não serem indígenas, o que é compreendido como uma defesa para melhor aceitação ao se relacionarem com as crianças do seu meio ou de fora da comunidade, pois consideramos relevantes e preocupantes as formas de tratamentos hostis que muitos recebem ao interagir com o outro.

As crianças manifestaram compreensão acerca da relação com o povo indígena ao qual pertencem e sabem que há distinções de uma etnia para outra, particularidades que se referem inicialmente à língua materna e aos aspectos complexos como por exemplo, os costumes religiosos.

Foto: Desenho representando a Escola Indígena



Fonte: Pesquisa de Campo. (ALMEIDA, 2019).

Neste sentido enfatizamos que nestes espaços escolares as crianças expõem suas identidades étnicas de forma gratuita, nos diálogos com o outro ou em grupos de amigos, durante as brincadeiras, nas festividades em sua comunidade, com seus familiares.

Ressaltamos que a escola indígena urbana se destaca como referência para estas comunidades indígenas e se revelam como forma de resistência frente aos desafios socioculturais vivenciados no cotidiano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma, evidencia-se que a criança indígena que reside em cidades está rodeada de opções que incidirão sobre suas decisões identitárias, o que fomenta a análise destas possibilidades.

Entretanto, em caso particular ao que ocorre na cidade de Manaus (Amazonas), a existências dos CMEEIs se torna uma ferramenta que apoiará a própria criança a ter opções para analisar o que o mundo globalizado proporciona, fazendo a devida distinção de suas atitudes com relação a si próprio, em termos de identidade étnica, pois entende-se que identidades são escolhas, independente de laços sanguíneos, domínio ou uso da língua materna, dentre outros aspectos, relacionados aos sistemas simbólicos existentes.

A contribuição dos CMEEIS se dá de forma oportuna e possibilita as reflexões que a criança fará acerca de sua identidade que de forma alguma deve ser imposta ou negligenciada,

mas deve ser um recurso com o propósito de análise sobre o papel da criança indígena no seu meio social, seja dentro de sua comunidade indígena ou externa a ela.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sandra Rejane Viana de. **Contribuições dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena na construção da identidade de crianças indígenas em Manaus.**

Manaus, AM, Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia). Instituto de Filosofia de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Amazonas, 2020.

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

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas.** Rio de Janeiro: Contracapa, 2000.

BERNAL, Roberto Jaramillo. **Índio urbanos: processo de reconformação das identidades étnicas indígenas em Manaus.** Manaus: EDUA, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, 28 de maio de 2009.

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

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

FERNANDES, Florestan. **A função social da guerra na sociedade tupinambá.** 3ª. ed. São Paulo: Globo. 2006.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.) **História social da infância.** São Paulo: Cortez. 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da. MACEDO. Ana Vera Lopes da Silva. NUNES, Ângela (Org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos.** São Paulo: Global. 2002.

MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONE, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MANAUS. **Decreto 9.556.** Implantação da Área de Proteção Ambiental Tarumã/Ponta Negra, Manaus-AM. 2008. Disponível em: <https://semmas.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2010/10/Decreto-9.556-de-22-de-Abril-de-2008.pdf> Acesso em: 26 de fev de 2021.

MELATTI, Delvair Montagner; MELATTI, Julio Cezar. A criança Marubo: educação e cuidados. In: Eunice M. L. Soriano de Alencar (Org.). **A criança na família e na sociedade**. Petrópolis : Vozes, 1982.

NUNES, Ângela. No tempo e espaço: brincadeiras das crianças A'uwê-Xavante. In: LOPES DA SILVA, Aracy. MACEDO. Ana Vera Lopes da Silva. NUNES, Ângela (Org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global. 2002.

OBEID. César. **Sou indígena e sou criança**. São Paulo: Moderna, 2014.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. 2. Ed. São Paulo: Unesp, 2011.

SOARES, Artemis de Araújo. **O corpo na ritualística do povo Tikuna**. Manaus: EDUA, 2014.