



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CENTRO CULTURAL TIKUNA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E
IDENTIDADE ÉTNICA NO CONTEXTO URBANO

Jucinôra Venâncio de Souza Araújo

MANAUS-AM
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JUCINÔRA VENÂNCIO DE SOUZA ARAÚJO

CENTRO CULTURAL TIKUNA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E
IDENTIDADE ÉTNICA NO CONTEXTO URBANO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosa Mendonça de Brito.

Ficha Catalográfica

(Catalogação realizada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pela autora)

Araujo, Jucinôra Venâncio de Souza.

A663c

Centro Cultura Tikuna: práticas pedagógicas e identidade étnica no contexto urbano / Jucinôra Venâncio de Souza Araújo. 2015.

111 f.; il.; 31cm.

Orientadora: Rosa Mendonça de Brito.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2015.

1. Prática Pedagógica 2. Escola Indígena 3. Estudantes Tikuna 4. Identidade Étnica. Brito, Rosa Mendonça II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

JUCINÔRA VENÂNCIO DE SOUZA ARAÚJO

CENTRO CULTURAL TIKUNA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E
IDENTIDADE ÉTNICA NO CONTEXTO URBANO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosa Mendonça de Brito.

Aprovado em 29/12/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rosa Mendonça de Brito – Presidente
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof.^a Dr.^a Alair dos Anjos Silva de Miranda – Membro
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof.^a Dr.^a Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel – Membro
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

DEDICATÓRIA

À meus queridos pais José e Rísete, que são dignos de toda minha gratidão por não terem desistido de sonhar com um futuro melhor para mim, cuja saudade não cabendo mais no coração transborda em meus olhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus que por sua graça e misericórdia me concedeu saúde e proteção para chegar até o final dessa empreitada.

À Universidade Federal do Amazonas-UFAM, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE pela oportunidade a mim concedida na obtenção de conhecimento.

À minha orientadora Prof. Dra. Rosa Mendonça de Brito, pelas orientações e contribuições, mas principalmente por aceitar me orientar mesmo ciente de minhas limitações.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação pelos intensos e ricos debates que muito contribuíram em meu crescimento intelectual.

Às professoras Dra. Valéria Weigel e Alair Miranda por suas valiosas contribuições no exame de qualificação.

A meus pais José e Rísete, que de uma maneira especial dedico in memoriam, pelo amor, dedicação, educação, cuidado e incentivo, enfim por tudo que representam em minha vida.

À minha penca de irmãos Risonete, Jânio, Jason, Jailson, Juliane, José Junior, Julielson, Jucilene e Jofre pelo incondicional apoio a mim concedido.

Ao meu querido esposo Carlos Araújo Junior, por seu incentivo, apoio, paciência e dedicação.

Aos meus queridos colegas do Curso de Mestrado, turma 2013, por todos os conhecimentos compartilhados e parceria firmada na construção de conhecimentos.

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram em minha formação intelectual e humana.

Só o que tenho a dizer é – Muito Obrigada!

RESUMO

A presente dissertação aborda as práticas pedagógicas desenvolvidas no Centro Cultural dos Tikuna e a identidade étnica de seus estudantes no contexto urbano da cidade de Manaus. Tem como objetivo central compreender e analisar em que medida as práticas pedagógicas ali desenvolvidas contribuem para a afirmação ou ressignificação da identidade étnica de seus estudantes. Para isso, tivemos como posição teórico-metodológica a fenomenologia, a hermenêutica e a dialógica. Utilizou-se o estudo de caso como método de procedimento. O trabalho foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica e de campo, além da observação direta e entrevistas semi-estruturadas. Os dados coletados receberam uma abordagem qualitativa. Nessa perspectiva, o diálogo estabelecido entre os objetivos propostos, as teorias fundantes e os dados levantados no campo, nos possibilitou constatar que: Nas práticas pedagógicas realizadas predominam aulas expositivas e monótonas revelando indícios de uma educação tradicional. Há uma desarticulação entre o planejamento realizado através de projeto pedagógico e as práticas concretas. Tais práticas têm contribuído timidamente na ressignificação da identidade étnica dos estudantes em seus saberes da cultura Tikuna, sobretudo, através da aprendizagem da língua materna, entretanto, não foi possível visualizar significativas repercussões na questão da afirmação da identidade étnica desses estudantes nas escolas formais em que também estudam, pois é evidente um processo de silenciamento da identidade étnica nesse contexto.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Escola Indígena. Estudantes Tikuna. Identidade Étnica.

ABSTRACT

This dissertation addresses the pedagogical practices developed at the Cultural Center of Tikuna and ethnic identity of their students in the urban context of the city of Manaus. It is mainly aimed to understand and analyze the extent to which teaching practices developed there contribute to the affirmation or redefinition of ethnic identity of their students. So we had as theoretical and methodological position phenomenology, hermeneutics and dialogic. We used the case study method and procedure. The work was developed through literature and field research, as well as direct observation and semi-structured interviews. The data collected were given a qualitative approach. From this perspective, the dialogue between the goals, the foundational theories and data collected in the field, enabled us to see that: In the pedagogical practices carried out predominantly expository and monotonous lessons revealing evidence of a traditional education. There is a disconnect between the planning done through pedagogical project and the concret practices. Such practices have contributed to the redefinition of ethnic identity of students in their knowledge of Tikuna culture, especially through the mother tongue learning, however, was not possible to see significant resonances in question the assertion of ethnic identity of these students in formal schools where too study, it is evidently a silencing process of ethnic identity in this context.

Keywords: Teaching Practice. Indigenous School. Tikuna Students. Ethnic Identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Centro Cultural dos Tikuna	59
Figura 2 – Rua da Comunidade Wotchimaïcü	59
Figura 3 – Pintura interna na parede do Centro Cultural dos Tikuna em Manaus	62
Figura 4 – Atividade de ditado de lousa	74
Figura 5 – Fichas de Leitura	74
Figura 6 – Mapa Conceitual	80
Figura 7 – Desenho sobre os espaços	81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	
1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, CULTURA E IDENTIDADE	18
1.1 REVISÃO DE LITERATURA	18
1.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
1.2.1 Educação	23
1.2.1.1 Educação Escolar	25
1.2.1.2 Educação Indígena	27
1.2.1.2.1 <i>Educação Escolar Indígena</i>	28
1.3 CULTURA E IDENTIDADE	29
1.3.1 Identidade Étnica e Cultural	35
1.4 FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE INDÍGENA	39
CAPÍTULO 2	
2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E OS TIKUNA DE MANAUS	44
2.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: BREVE HISTÓRICO	44
2.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ÂMBITO MUNICIPAL DE MANAUS	53
CAPÍTULO 3	
3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E IDENTIDADE TIKUNA NO CONTEXTO URBANO	57
3.1 COMUNIDADE TIKUNA EM MANAUS	57
3.2 ESCOLA INDÍGENA DOS TIKUNA EM MANAUS	61
3.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CENTRO CULTURAL DOS TIKUNA	63
3.3.1 Princípios orientadores das práticas pedagógicas Tikuna	64
3.3.1.1 Quanto às diretrizes legais da educação escolar indígena.....	64
3.3.1.2 Quanto às orientações da Secretaria Municipal de Educação	66
3.3.1.3 Quanto às próprias experiências	70
3.3.2 Práticas pedagógicas realizadas	72
3.4 A ESCOLA INDÍGENA COMO ESPAÇO DE AFIRMAÇÃO	79
3.4.1 Ser estudante Tikuna na escola urbana	79
3.4.2 A escola indígena como espaço de afirmação de identidade	84
3.5 UMA IDENTIDADE SILENCIADA	88
3.6 A ESCOLA INDÍGENA DOS SONHOS	95
REFLEXÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	101
ANEXOS	108

INTRODUÇÃO

A motivação e o interesse para a pesquisa, a temática e o lócus da mesma correspondem a experiências muito pessoais. Estudar sobre a questão da identidade nos transporta a uma reflexão de nossa trajetória de vida, das transformações ocorridas na forma de pensar e viver. Assim como os indígenas Tikuna migraram para a cidade em busca de melhores condições de vida e de estudo para seus filhos, eu também passei pelo mesmo processo e pela mesma motivação.

Quando menina, morava com meus pais numa comunidade rural chamada Igarapé-Açú, localizada à 70 Km do Município de Óbidos, Estado do Pará, na Região do Baixo Amazonas. Recordo da infância feliz, mesmo diante de tantas privações e dificuldades financeiras em que passávamos numa família de nove irmãos. Meu pai era agricultor e minha mãe era professora leiga. As brincadeiras de ser professora, de subir em árvores, de casinha, de manja pega no igarapé, de barra bandeira, de roda, dentre outras, são marcantes na minha infância cabocla. Minha entrada na escola se deu aos cinco anos de idade, estudava “encostada”, termo usado pelos professores para designar os alunos que não eram matriculados oficialmente. Assim, ao adentrar na turma de alfabetização, eu já sabia ler e escrever, por isso, ajudava meus colegas que ainda estavam a aprender.

Assim como a vida difícil com trabalho na roça debaixo de sol escaldante de nosso clima equatorial, a escolarização também apresentava enormes desafios para quem a quisesse. A escola cuja estrutura era precária contava apenas com duas salas, sem iluminação e com ventilação natural. Na comunidade, só havia escolarização até a quarta série do antigo primeiro grau. As escolas onde poderíamos dar continuidade aos estudos ficavam à uma distância mínima de 11 quilômetros, localizadas em outras duas comunidades próximas.

Diante dessa realidade, aos onze anos meus pais me enviaram para Manaus a fim de que pudesse dar continuidade aos meus estudos, e desta maneira, ter a oportunidade de viver uma realidade melhor do a que estava posta. No início, a adaptação foi muito difícil, pois para

uma criança que brincava e andava livremente, morar em casas muradas é como cortar as asas de um pássaro. Apesar disso, consegui me adaptar e passei a sustentar meus estudos a partir do trabalho em casas de família e, aos dezoito anos, adentrei no Curso Normal Superior, na Universidade do Estado do Amazonas.

No último período do referido Curso, descobri que este seria extinto por conta de mudanças na legislação educacional brasileira. Assim, por questões pessoais, realizei novamente o vestibular da mesma universidade para o curso de Pedagogia. Ao ser aprovada, fiz o aproveitamento do curso anterior, e cursei apenas algumas disciplinas que foram determinantes para meu interesse pela educação escolar indígena.

Nessa formação cursei disciplinas como sociedades indígenas e educação, cultura e história da educação amazônica que me proporcionaram ricas experiências no que diz respeito às identidades amazônicas. Somando-se a isso, meu estágio profissional se deu numa escola em que estudavam crianças indígenas, localizada no Conjunto Santos Dumont, zona centro-oeste de Manaus.

Nesse período cursei uma disciplina no Curso de Pedagogia Intercultural, cuja formação era voltada à preparação de professores indígenas. Foi durante a disciplina de História que fizemos um trabalho acadêmico que envolvia um histórico prévio da comunidade Tikuna em Manaus, bem como as finalidades da educação escolar por eles efetivada no Centro Cultural dos Tikuna no Bairro Cidade de Deus, sede da Associação Wotchimaücü.

O advento do certame de mestrado motivou-me à elaboração de um projeto voltado para essa temática, pois suscitou inquietações quanto à compreensão das ressonâncias das práticas pedagógicas ali desenvolvidas no processo de afirmação étnica e cultural de seus estudantes, em suas relações sociais cotidianas, com indígenas e não-indígenas, tanto na comunidade quanto nas escolas formais em que também estudam.

Portanto, segundo pensamos, a relevância deste estudo encontra-se na busca de um novo caminhar no processo de educação escolar indígena dos Tikuna. Entende-se que o resultado da presente investigação poderá culminar no aperfeiçoamento desse processo ensino-aprendizagem, pois possibilitará um processo de discussão e reflexão no sentido de que esse processo de ensino-aprendizagem possa valorizar ainda mais a questão de sua identidade étnica no contexto urbano.

Ao longo da trajetória histórica da educação escolar indígena no Brasil, os povos autóctones sofreram com as imposições culturais etnocêntricas da sociedade dominante que via o indígena como um ser inferior, sem cultura, e também, sem uma forma apropriada de educação e transmissão dos seus saberes e conhecimentos. Sabe-se, atualmente, que o

processo de educação indígena se dava através da oralidade, sendo transmitida pelos mais velhos aos mais novos, a partir das vivências em comunidade, isto é o que hoje denominamos educação informal ou difusa.

O primeiro processo educativo voltado para os indígenas iniciou-se com os jesuítas, ainda no período colonial, porém tinha como finalidade sua domesticação através da catequese. Era um processo educativo que atendia aos anseios etnocêntricos dos não indígenas, silenciando e escondendo a diversidade e os conhecimentos étnico-culturais dos povos nativos.

Assim, foi por meio de muitas lutas no âmbito de reconhecimento social que os indígenas conseguiram assegurar seus direitos a uma educação escolar diferenciada, com práticas pedagógicas que devem considerar suas identidades étnicas e suas culturas. Isto se deu, principalmente, a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB nº 9.394/1996, e de outras prerrogativas legais.

Nessa concepção, de uma educação escolar em construção, se encontra a escola indígena da Associação Comunidade “WOTCHIMAÜCÜ” de moradores indígenas Tikuna, localizada no Bairro Cidade de Deus, na zona norte do Município de Manaus no Estado do Amazonas. Trata-se de uma escola indígena cidadina, que funciona no Centro Cultural dos Tikuna, cuja comunidade é formada por indígenas que migraram para Manaus em busca de melhores condições de vida, mas que estão dispostos a dar continuidade aos seus conhecimentos e práticas culturais.

O estudo aqui desenvolvido sob o título Centro Cultural Tikuna: práticas pedagógicas e identidade étnica no contexto urbano, pretende responder ao problema que está expresso na pergunta: As práticas pedagógicas desenvolvidas na escola indígena dos Tikuna do Bairro Cidade de Deus contribuem para a afirmação ou ressignificação da identidade étnica de seus estudantes?

Como desdobramento da questão principal proposta, e visando atender aos objetivos da investigação, procura-se responder: Quais as diretrizes ou princípios que orientam as práticas pedagógicas desenvolvidas no Centro Cultural dos Tikuna? Qual o entendimento dos sujeitos sobre a identidade étnica? Os sujeitos afirmam sua identidade indígena? Como se dão os processos de afirmação ou ressignificação? Quais os impactos das práticas pedagógicas Tikuna na afirmação étnica dos estudantes Tikuna junto a sociedade circundante, e especialmente nas escolas formais onde estudam?

Dessa forma, temos como objetivo principal compreender e analisar em que medida as práticas pedagógicas desenvolvidas no Centro Cultural dos Tikuna contribuem para a

afirmação ou ressignificação da identidade étnica dos estudantes Tikuna, tendo em vista as suas relações com a sociedade circundante em Manaus, em especial nas escolas em que estão inseridos. Os objetivos específicos compreendem; Verificar quais as diretrizes ou princípios que orientam as práticas pedagógicas desenvolvidas no Centro Cultural Tikuna em Manaus; Identificar qual o entendimento dos alunos sobre a questão da identidade étnica; Verificar se os alunos afirmam sua identidade indígena e Analisar os impactos das práticas pedagógicas Tikuna na afirmação ou ressignificação da identidade étnica dos estudantes Tikuna junto a sociedade circundante e nas escolas formais em que também estudam.

A pesquisa empírica foi realizada na escola que funciona no Centro Cultural dos Tikuna, da Associação Comunidade “WOTCHIMAÛCÛ”, de moradores indígenas Tikuna de Manaus, que está localizada no Bairro Cidade de Deus, na zona norte do Município de Manaus, e nas quatro escolas municipais de ensino fundamental, localizadas nas adjacências da comunidade, a saber: Biólogo Adolpho Ducke; Poeta Mário de Miranda Quintana; São Benedito e Sônia Maria.

Os sujeitos que participaram da investigação foram dez estudantes Tikuna (meninos e meninas, de 06 a 15 anos de idade); 01 Professor Tikuna; 10 Professores das escolas formais de Ensino Fundamental e 01 professor/a Gerente da Divisão de Educação Escolar Indígena da SEMED-Manaus.

Propomo-nos a estender a investigação nos espaços das escolas formais a fim de evidenciar as relações sociais estabelecidas fora do contexto da escola indígena, pois as escolas formais ou ditas “urbanas” representam terreno fértil no que diz respeito à convivência de diferentes culturas, assim como dos conflitos e implicações decorrentes dessa relação.

Nessa direção, sabemos que apesar dos intensos debates acerca da diversidade cultural e das diferenças assim como do multiculturalismo e da alteridade nos espaços da escola dos “brancos”, o fenômeno da inserção do estudante indígena nesses espaços ainda não constitui foco de preocupação dos indígenas organizados, haja vista que suas discussões e reivindicações atuais estão voltadas à criação e regulamentação das escolas propriamente indígenas com ensino voltado às suas culturas (FREIRE, 2009).

Com o objetivo de desvelar um fenômeno social que é a questão da identidade étnica Tikuna, utilizamos como processo discursivo a fenomenologia no intuito de apreendermos a intencionalidade das ações dos estudantes, pois a fenomenologia é considerada como estudo das essências, que na busca do sentido põe as atitudes naturais em suspenso na tentativa de compreendê-las, através do processo de redução fenomenológica (TRIVINOS, 1987).

Nessa direção, a fenomenologia promove uma apreensão significativa que permite interpretar as situações sociais no processo de análise dos fatos presenciados. Revelar o que se esconde por trás dos acontecimentos faz da fenomenologia importante ferramenta crítica para a pesquisa.

Além da fenomenologia cuja ênfase é a descrição dos fenômenos, utilizamos para fins de interpretação e de análise dos dados a hermenêutica, pois se busca interpretar as falas dos sujeitos cuja finalidade é encontrar os sentidos das falas, dos signos, das relações e da própria cultura, por que a mesma

[...] constitui o esforço do ser humano para compreender a própria maneira pela qual compreende as coisas. Ela se processa na direção do sentido, que significa a própria existência humana no mundo. Esse horizonte não é imaginário, mas constitui a busca de compreensão de como o ser humano atribui sentido a si próprio e à realidade que se apresenta diante dele. O pensar da hermenêutica envolve uma busca da razão das significações do ser (GHEDIN, FRANCO, 2008, p. 164).

Corroborando com esse pensamento, Brito (2014, p. 9) afirma que “[...] a Hermenêutica pode ser considerada como um ramo da Filosofia que tem como principal finalidade a compreensão humana”. Nesse processo, as falas, os discursos, as mensagens dos sujeitos se constituem em texto dentro de um contexto político, social, econômico e cultural do fazer educativo.

No processo discursivo utilizou-se a Dialógica no sentido de pensar a construção do conhecimento e a realidade como um processo complexo e interligado, mesmo que aparentemente sejam separados ou contraditórios. Os fenômenos serão interpretados de forma a considerar a sua totalidade, em seus aspectos sociais, culturais, políticos e históricos num processo de inter-relação e complexidade do real. Essa perspectiva possibilita “[...] pensar a complexidade do real, ou seja, de perceber ligações, interações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são simultaneamente solidárias e conflituosas” (BRITO, 2014, p. 10) do problema em estudo.

Quanto às fontes de informações, foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e de campo. Utilizamos a pesquisa bibliográfica, a fim de entrar em contato direto com material escrito, dito ou filmado sobre o assunto (MARCONI e LAKATOS, 2003), no intuito de levantar os dados basilares através de livros, artigos, periódicos e dissertações e teses sobre a temática da cultura, educação, identidade étnica e cultural, prática educativa, e educação escolar indígena e sobre a comunidade Tikuna. A pesquisa de campo foi realizada através de observação direta e entrevistas.

As observações foram realizadas somente no Centro Cultural dos Tikuna, a fim de realizar um acompanhamento minucioso e prolongado das situações concretas de sala de aula (PALMEIRA apud GOLDENBERG, 2011), com o objetivo de coletar os dados para posterior análise e interpretação dos mesmos, baseado numa fundamentação teórica no intuito de compreender o problema (LAKATOS, 1996). No processo da pesquisa empírica optou-se pela postura de investigador não participante, ou seja, não realiza intervenção no desenvolvimento das práticas pedagógicas do professor Tikuna, ficando apenas como observador da dinâmica cotidiana a fim de tentar captar a realidade de forma mais natural possível.

Quanto às entrevistas semi-estruturadas, foram realizadas com todos os sujeitos da pesquisa: os estudantes, professor indígena, professores das escolas formais e com o/a gerente da educação indígena da SEMED, a fim de compreendermos as vivências e experiências dos atores na escola indígena, bem como os sentidos implícitos das relações sociais, “[...] uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focada” (MINAYO, 2004, p. 56).

Com os estudantes, além das entrevistas, houve a elaboração de mapas mentais, que consiste numa técnica qualitativa em que os mesmos apresentaram a constituição imagética de suas formas de ver, perceber, interpretar e atribuir valores aos espaços onde constroem suas aprendizagens e identidades étnicas.

Foi utilizado como método de procedimento o estudo de caso, pois se almejou, ao retratar o cotidiano de uma escola indígena, entender um caso particular levando em conta seu contexto e sua complexidade (STAKE apud ANDRÉ, 2012). Nesse contexto, por considerarmos também esse processo uma experiência distinta e singular em relação a outros processos educativos mais amplos envolvendo as questões de identidades, já que se trata de uma etnia singular dentro de um contexto específico urbano. Assim, o Estudo de Caso possui algumas peculiaridades: visa a descoberta, enfatiza a interpretação do contexto, retrata a realidade de forma ampla, vale-se de fontes diversas de informações, permite substituições, representa diferentes pontos de vista em dada situação e usa linguagem simples (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Partimos do pressuposto de que a ciência tem como uma de suas finalidades descrever e compreender a realidade. Para este fim, há diferentes mecanismos que podem contribuir para a compreensão do real e, muitas vezes, os dados da realidade ou do campo acabam por determinar o uso de tais mecanismos, como a pesquisa qualitativa. Nessa concepção, a

pesquisa qualitativa pressupõe trabalhar com um universo de valores, significados e crenças, dentre outros elementos que não podem ser quantificados.

As características básicas da abordagem qualitativa, na perspectiva de Ludke (2003) são: ambiente natural como fonte de dados, dados descritivos, preocupação com o processo, perspectiva do sujeito, processo indutivo e o pesquisador como principal instrumento. A abordagem qualitativa, nessa perspectiva, “[...] além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social” (RICHARDSON, 1985, p. 38).

Para dar conta de nossos objetivos, nosso trabalho está estruturado em três sessões que estão desenvolvidas da seguinte forma: na primeira sessão intitulada Educação Escolar Indígena, Cultura e Identidade, fizemos uma breve revisão de literatura e apresentamos as concepções teóricas que nos possibilitaram compreender as questões inerentes à educação, educação escolar indígena, cultura, identidade, formação e prática docente indígena.

Na segunda sessão: A Educação Escolar Indígena e os Tikuna de Manaus, buscamos historiar sobre as conquistas legais na educação escolar indígena, bem como uma breve abordagem acerca da atuação da esfera municipal na questão escolar indígena.

Na terceira sessão denominada Práticas Pedagógicas e Identidade Tikuna no Contexto Urbano, apresentamos uma breve abordagem histórica da formação da comunidade Tikuna em Manaus, suas relações com a escola, as descrições, análises e interpretações das práticas pedagógicas realizadas e suas repercussões na questão da afirmação e ressignificação da identidade dos estudantes Tikuna.

A título de Reflexões Finais, encerramos nossos escritos acreditando que a continuidade dessa temática se faz necessária, esperamos que nosso trabalho suscite inquietações, reflexões e desejos de mudanças no processo de ensino e aprendizagem tanto na escola indígena dos Tikuna quanto em escolas indígenas urbanas espalhadas pelo nosso país.

CAPÍTULO 1

1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA CULTURA E IDENTIDADE

1.1 REVISÃO DE LITERATURA

A educação escolar indígena é uma temática que vem despertando o interesse de muitos estudiosos e pesquisadores na atualidade, tal evidencia decorre de sua complexidade, pois se trata de uma realidade em construção, “uma escola de índio para índio” conquistada a partir da Constituição de 1988. Dentre os trabalhos que têm incitado sociedade para essa discussão, no âmbito nacional encontram-se os estudos de Meliá (1979), Aracy Lopes e Ferreira (2001), Tassinari (2001), no âmbito local, destacamos os estudos de Weigel (2000), Silva (1997) e Cavalcante (2003). Ressalta-se, também, o papel da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, especialmente o Programa de Pós-Graduação em Educação que tem contribuído imensamente para esse debate e dispõe de acervo significativo de pesquisas realizadas que discutem as políticas públicas, a formação de professores, os processos de ensino e aprendizagem, culturas e identidades e outros aspectos inerentes à educação escolar indígena.

Diante disso, identificamos junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, algumas dissertações realizadas no período de 1992 a 2015 que contribuíram para ampliar e fortalecer essa temática. São:

Em 1992 - A Questão das Línguas Indígenas Amazônica: Um Enfoque Antropológico.

Em 1993 - A Representação do Índio no Livro Didático de 1º Grau do Amazonas.

Em 2000 - Metamorfoses do saber Macuxi/Wapichana: memória e identidade.

- Projeto Cunhantã e Curumim: uma experiência didático - pedagógico em estágio supervisionado.

Em 2002 - Corporeidade na educação comunitária indígena no Amazonas.

Em 2003 - Aprender com os saberes de diferentes culturas: um diálogo entre maloca Tukano e educação./A escola e o processo de construção da identidade: a subjetividade na Escola Elda Bitton Teles da Rocha./Cultura material e educação: a Gestalt na educação Tikuna.

Em 2004 - Educação e diálogo interétnico: ensaiando com o yauti./As políticas públicas para a educação escolar indígena no Amazonas (1989-2003)./Identidades Amazônicas e Gênero: Diferenças em Foco no Curso de Pedagogia./A Educação Yanomami e a Ética da Alteridade: Racionalidades em Diálogo./Identidade, Educação Escolar Indígena e Bilingüismo na Aldeia Munduruku.

Em 2005 - Os Programas de Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro – São Gabriel da Cachoeira/AM (1997-2003)./Contando Histórias de Formação de Professores Sateré-Mawé: um estudo a partir da experiência docente em áreas indígenas./Modos de Educar: Vida Munduruku e Relação Gente e Natureza na Aldeia Kwata/Borba – Amazonas.

Em 2006 - A Criança Indígena na Escola Urbana: desafio intercultural./Clima organizacional e cultura escolar: uma análise na Escola Estadual Almirante Tamandaré - Comunidade Indígena Umariçu II – Município de Tabatinga.

Em 2007 - Educação e Identidade Indígena: um estudo de caso sobre os limites e possibilidades da educação na (re) construção e reafirmação da identidade Mura./Educação Escolar e Práticas Comunitárias na Vida Apurinã: o fazer pedagógico na Comunidade São João./Diferenças Étnicas e o Lugar do Índio-Descendente na Escola em Boa Vista/RR./Artesanato e Educação Tradicional Baniwa: A OIBI (Organização Indígena da Bacia do Içana) Uma Maneira Própria de Inserção no Processo de Produção Capitalista./Projeto Político-Pedagógico Étnico, Educação e Cultura Sateré-Mawé.

Em 2008 - Prática Pedagógica e Construção de Identidade Sateré-Mawé: Escola Wenteru – Ponte entre Passado e Presente./A Universidade Federal do Amazonas e o Acesso dos Povos Indígenas ao Ensino Superior: Desafios da Construção de uma Política Institucional./Formação e Representações Sociais dos Alunos de Enfermagem sobre os Indígenas./Escola do Laranjal: Processos Educativos em Terra Indígena no Lago Ayapuá e a Construção da Identidade Mura na Região do Purus./A Organização dos Professores Indígenas Mura: Um Estudo de Suas Origens e do Papel por Ela Desempenhado no Processo de Transformação da Realidade Escolar Mura no Município de Autazes (1990-2008).

Em 2009 - Educação e Trabalho como Fatores de Transformação Políticas e Sociais na Sociedade Waimiri Atroari entre 1970-2000./Artes como Disciplina no Currículo da Escola

Indígena e na Formação de seus(suas) Professores(as)./Educação Indígena Macuxi pelas Ondas da FM Monte Roraima (2003-2008).

Em 2010 - Identidade/Diferença Tikuna e o Processo Educativo Formal: Um olhar através das Escolas Ebenezer e Maravilha do Município de Benjamin Constant/AM.

Em 2011 - Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas / Turma Mura: um Balanço dos Dois Primeiros Anos do Curso à Luz das Expectativas dos Alunos./A Expressão da Etnia Mura Sobre Talentos em Estudantes Indígenas: Um Diálogo Intercultural na Escola. /As Quotas para Indígenas na Universidade do Estado do Amazonas.

Em 2012 - Educação Escolar Indígena no Município de Manaus (2005-2011).

Em 2013 - Educação escolar indígena Mura: por entre práticas docentes e o projeto político-pedagógico./Cultura Corporal numa Escola Indígena.

Em 2015 - Materiais Didáticos e Mediações do ensino Aprendizagem em Escolas Sateré-Mawé.

Aqui faremos uma breve revisão de alguns estudos relevantes referentes aos aspectos da cultura, identidade e da educação escolar indígena no contexto amazônico que serviram de norte para situar-nos diante nesse cenário rico e ao mesmo tempo complexo, cujas veredas pretendemos trilhar.

Oliveira (2007), através de um estudo de caso, examina e discute os limites e possibilidades da educação na constituição de identidades indígenas na atualidade, tendo como pressuposto a concepção de sujeitos indígenas e o estabelecimento de novas relações impostas pelo mundo globalizado, cujo cenário deste estudo foi o projeto de educação escolar Mura no Município de Autazes/AM (formação de professores), no período de 1999 a 2003. Nele constatou avanços das políticas públicas, porém detectou entraves na operacionalização e execução das formações, aponta aspectos que dificultam a construção de projetos político-pedagógicos, entre os quais destacamos: falta de investimentos na capacitação da equipe multidisciplinar; dificuldade dos formadores em reunirem-se para discutir, analisar e planejar as ações do projeto; falta de atenção, pelo poder público, quanto à regularização das escolas indígenas, assim como a inexistência de uma política lingüística de suporte ao processo de recuperação e desenvolvimento das línguas maternas. Todos esses aspectos caracterizam uma ação emergencial e superficial por parte do Estado, o que o revela “[...] deficiente tanto em operar uma política de identidades, quanto em oferecer aos professores, suas comunidades e povos os instrumentos necessários para suas negociações e articulação de possibilidades frente aos seus projetos societários” (OLIVEIRA, 2007, p. 253).

Dinelly (2012) em seu estudo sobre currículo e construção de identidades nas escolas rurais do município de Boa Vista do Ramos, fez uma análise do modo como o currículo contribui no processo de construção identitária dos alunos. Por meio de uma pesquisa etnográfica, constata que nas escolas pesquisadas não existe um currículo embasado na cultura dos sujeitos, inexistente atenção à questão curricular, ou seja, os conteúdos são retirados de livros didáticos que pouco ou quase nada tem a ver com a realidade vivenciada, não há uma reflexão crítica, combinados com uma educação tradicional com prevalência de aulas expositivas e monótonas. Assim, a cultura da comunidade só ganha espaço como conteúdo de aprendizagem para servir de “exemplos ou comparações”, os professores não apresentam conhecimento sobre a dimensão social e cultural do currículo. Dessa forma, segundo a pesquisadora, todos esses fatores contribuem para que nessa realidade a escola esteja ajudando a formar identidades de não pertencimento, enfraquecendo e distanciando os alunos de sua cidadania, uma vez que não suscita nos alunos uma reflexão sobre si e sobre sua comunidade.

Bernal (2009) em seu estudo acerca dos índios urbanos buscou analisar a situação dos índios em Manaus, as dinâmicas de reconformação da identidade étnica e os processos gerados por essa reconformação. Seu estudo enfatiza os processos de emigração dos indígenas do Alto Rio Negro e os Sateré-Mawé do leste do Amazonas, seus motivos e razões da estabilidade na cidade, assim como as formas de reconformação das identidades étnicas. Seus estudos demonstram que os indígenas se organizaram politicamente através de associações e organizações no intuito de defender seus direitos perante as entidades governamentais, destaca ainda, as reconformações ocorridas em torno de elementos das múltiplas dimensões que se permitem continuar sendo índios na cidade, como a importância do uso das línguas indígenas, o significado da atividade artesanal, a imigração, a mobilidade e os papéis de gênero, os elementos étnicos marcados pelas dinâmicas urbanas, a fascinação pelo dinheiro, a formalidade das organizações e a preeminência das alianças matrimoniais como reetnicização de elementos urbanos.

Silva (2013) realizou um estudo de caso sobre a inserção dos Tikuna no tecido social urbano de Manaus, trata-se de um estudo multidisciplinar qualitativo e exploratório de discussão da inserção a partir da análise do processo de deslocamento desses indígenas do interior para a cidade. Em seus estudos, foi averiguado que o processo de deslocamento iniciou-se na década de 1980, sendo impulsionado pela necessidade de escolarização dos filhos, atendimento mais eficaz na área de saúde, e a busca de emprego, enfim, a busca de melhores condições de vida. Os próprios sujeitos construíram ou constroem as relações e as

formas de inserção no tecido social urbano, a partir do fortalecimento de sua associação comunitária (símbolo da luta pela preservação da cultura) e através de parcerias, reivindicando a criação de políticas públicas que os atendam em suas necessidades e especificidades. Dessa forma, eles entendem esse processo do “novo viver”, estando dispostos a enfrentar os desafios através da busca de qualificação, capacitação e da quebra de paradigmas.

Jimenes (2014) em seu estudo intitulado “Protagonismo indígena na cidade: os Tikunas em Manaus e a Associação Comunidade Wotchimaücü (1994-2013)”, retrata seu trabalho de pesquisa com a referida comunidade através de fontes orais, focando na perspectiva histórica do protagonismo desses indígenas através da associação. Relata desde o processo de emigração do Alto Solimões até a chegada à cidade, as motivações e os desafios encontrados na vida urbana. Destaca, ainda, a organização política, a relação com outras entidades e suas mais importantes reivindicações como o empreendedorismo cultural e a educação escolar diferenciada.

1.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No que diz respeito à fundamentação teórica, quanto ao aspecto da cultura, identidade cultural e étnica, utilizamos como aporte teórico o pensamento de autores que as concebem enquanto processo mutável e dinâmico, tais como Stuart Hall, Cancline, Laraia, Brandão dentre outros que nos ajudarão a compreender o terreno fértil das identidades.

Em relação às concepções e reflexões sobre a prática pedagógica, nossas reflexões estarão ancoradas em autores como Vera Candau, Ghedin, Thomaz Tadeu da Silva, Aracy Lopes, Melliá, dentre outros, que discutem tanto a prática docente da escola formal quanto da escola indígena.

No que diz respeito às especificidades da educação escolar indígena utilizaremos as prerrogativas legais estabelecidas e vigentes, como as leis e decretos que subsidiam a criação e continuidade das práticas docentes específicas para as comunidades indígenas em todo o território nacional, assim como, no caso específico desta pesquisa, as legislações municipais.

1.2.1 Educação

O homem é um ser caracterizado por alguns aspectos: é pensante, físico, psíquico, social, intelectual, sente, deseja, ama e age e, está em constante processo de transformação e de educação por toda a vida. Nesse sentido, ao se pensar em educação, logo se remete ao tipo de homem que se deseja formar para um tipo determinado de sociedade, pois o fim da educação é a integração do homem na mesma.

Nessa direção, o homem não se educa sozinho, é um ser eminentemente social, logo, se educa numa relação recíproca com outros homens, seja primeiramente na família, na igreja, na comunidade, na escola, enfim, a educação ocorre na vida social.

Segundo as ideias de Schmitz (1984)

A educação constitui um processo íntimo e contínuo de mútuo relacionamento entre pessoas, por meio do qual elas, tomando maior consciência de si mesmas, e agindo de acordo com ela, se aperfeiçoam, desenvolvendo as suas capacidades físicas, psíquicas, sociais, mentais, intelectuais, morais e espirituais, com o fim de se realizarem como pessoas individuais e de se integrarem ativa e criticamente na sociedade de que fazem parte (p. 34).

Presente em todos os segmentos da sociedade, a educação, em seu sentido amplo, é responsável pela perpetuação dos conhecimentos do homem sobre a natureza e a própria sociedade em que vive. Ao longo do processo histórico passou de difusa ou informal a sistematizada, através do surgimento de instituições escolares e de políticas educacionais estatais. Dessa forma, torna-se tanto meio de propagação dos conhecimentos, valores culturais e sociais historicamente acumulados pela humanidade, como no âmbito da educação escolar, de reprodução das desigualdades sociais presentes na vida em sociedade.

Segundo Brandão (1995), a origem da palavra educação vem do latim “*educere*”, com significado de extração e desenvolvimento, ligado a formação do homem de bem e de caráter. Refere-se a

[...] um processo vital, para o qual concorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando [...]. É atividade criadora, que visa a levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais (BRANDÃO, 1995, p. 63).

O homem é, de certa forma, determinado pela educação que recebe, assim as diferenças culturais que existem entre os povos são decorrentes de processos educativos

diferenciados, pois o que nos é comum se processa em nossa capacidade de imitação e de aprendizagem.

Desde os primórdios da história a educação sempre esteve presente, principalmente nas sociedades tribais, a chamada educação difusa, que se constituía na prática da vida social. Essa forma de educação se dava pela imitação das práticas educativas recebidas dos mais velhos pelos mais novos, em que eram repassados os conhecimentos relativos aos costumes, rituais, histórias e saberes adquiridos através das experiências de vida. Esses conhecimentos eram transmitidos, principalmente, pelos chefes de família e pelos sacerdotes ou líderes espirituais da comunidade.

Nessa direção, a escola não é o único lugar em que ocorre a educação, pois ela está presente difusa em todo processo de ensino-aprendizagem, e, dessa forma,

Em mundos diversos a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas (BRANDÃO, 1995, p. 9).

Como vimos, a educação existe em todos os âmbitos sociais, étnicos e culturais desde as sociedades tribais formada por agricultores, nômades e caçadores até as sociedades industrializadas, estando presente tanto nos espaços não-formais quanto nos espaços formais (escolas). Por meio da educação são adquiridas as habilidades e os conhecimentos necessários para uma boa convivência em sociedade, além disso, esta passa por transformações históricas em seus processos, de acordo com a época e as necessidades do homem.

A cultura e a educação estão intrinsecamente imbricadas, pois a cultura “[...] consiste tantos de valores e imaginários que representam o patrimônio espiritual de um povo, quanto das negociações cotidianas através das quais cada um de nós e todos nós tornamos a vida social possível e significativa” (BRANDÃO, 2002, p. 24). Dessa forma, a educação se concretiza dentro da cultura de determinado povo, em todos os seus espaços sócio-culturais, como nas escolas, famílias, igrejas, enfim, na dinâmica do viver em sociedade.

Em relação à educação, Brandão (2002, p. 25) pontua,

Tal como a religião, a ciência, a arte e tudo o mais, a educação é, também, uma dimensão ao mesmo tempo comum e especial de tessitura de processos e de produtos, de poderes e de sentidos, de regras e de alternativas de transgressão de regras, de formação de pessoas como sujeitos de ação e de identidade e de crises de identificados, de invenção de reiteraões de palavras, valores, ideias e de imaginários com que nos ensinamos e aprendemos a sermos quem somos e a sabermos viver com a maior e mais autêntica liberdade pessoal possível os gestos de reciprocidade a que a vida social nos obriga.

Assim, a educação opera dentro do sistema cultural do indivíduo, formando sua identidade e cidadania no seu contexto social. Ela é responsável pela transmissão da cultura de uma geração a outra. A cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito discutido no âmbito acadêmico, implica vivências concretas dos sujeitos, diversidade de concepções de mundo, semelhanças e diferenças construídas pelos homens ao longo do processo histórico e social.

Nessa direção, a cultura se apresenta, também, nas práticas da educação escolar. Esta foi construída a fim de sistematizar os conhecimentos acumulados historicamente pelo homem em sua relação com a sociedade e a natureza, adquirindo também um viés de preparação para o trabalho.

1.2.1.1 Educação Escolar

A educação escolar surgiu da necessidade de sistematização dos conhecimentos historicamente acumulados pelo homem e de sua preparação para o trabalho. Seu surgimento está ligado à criação de políticas educacionais e de escolas, com estruturas, tempos e aparatos voltados para o processo ensino-aprendizagem. No entanto, a escola, enquanto detentora do saber científico e sistematizado tornou-se reprodutora dos ideais da sociedade dominante, com um ensino alienante e descontextualizado da realidade social.

Diante de tal situação, no Brasil, vários educadores se levantaram na busca de uma educação pública de qualidade, em defesa de práticas escolares de formação de sujeitos críticos e autônomos, o que suscitou reflexões acerca dos currículos escolares e de suas ressonâncias na formação da identidade dos sujeitos, evidenciando a questão da diversidade étnica e cultural da formação do povo brasileiro, assim como para os processos discriminatórios para com as minorias sociais presentes nos espaços escolares. Logo, surgem reflexões sobre a educação e sua relação com a cultura e a identidade dos indivíduos, assim

como da questão da diferença e da interculturalidade e das relações de poder presentes no processo de ensino e aprendizagem.

O educador Paulo Freire propôs a importância da valorização dos saberes culturais dos alunos, o que denomina de “leitura de mundo” no processo ensino-aprendizagem, em que o educador tem um papel importante que implica não somente o ensino do conteúdo, mas também ensinar o aluno a pensar certo, a ser crítico, curioso e autônomo na construção do conhecimento, ideias que são opostas ao ensino bancário. Para ele, “[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 1996, p. 25).

Ainda para Freire (1996) a questão da identidade cultural, que faz parte da dimensão de classe e individual do educando, não pode ser desprezada, sendo fundamental o respeito a este aspecto na prática educativa. Esse aspecto ganhou destaque por outros pesquisadores que o denominam perspectiva intercultural na educação.

Segundo o pensamento de Candau (2012), a cultura escolar que predomina nas escolas se encontra “engessada”, descontextualizada dos contextos sociais e culturais das crianças e jovens e da sociedade multicultural a que pertencem. Isto implica numa desconexão entre a cultura escolar e a cultura social vivenciada pelos estudantes em seu cotidiano fora da escola, pelo silenciamento das múltiplas identidades presentes na escola, pois “não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico e do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada” (CANDAU, 2012).

Nesse olhar, Candau suscita uma reflexão em que propõe uma reinvenção da escola. Pontua a necessidade da introdução da perspectiva intercultural no contexto escolar, pois

A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural. [...] está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2012, p. 51).

A escola tem de se defrontar fortemente com esta realidade e repensar o processo de escolarização a partir destes desafios. Não se trata exclusivamente de um desafio analítico e conceitual, por mais importante que seja o aprofundamento nessa perspectiva. Trata-se de recriar, reinventar, transformar as práticas escolares a fim de considerar a diversidade de sujeitos e suas identidades.

Nessa linha de pensamento, e em sintonia com a ideia da autora supracitada, Fleuri (2002) é enérgico em afirmar a necessidade da construção de processos educativos, instrumentos e metodologias pedagógicas que dêem conta das complexas relações humanas que se dão entre indivíduos e suas diferentes culturas. Nesse sentido, salienta a necessidade da reinvenção do papel e do processo de formação dos educadores.

Urge, pois, que a escola promova experiências de interação sistemática com os ‘outros’, a reconstrução do currículo, da organização escolar, das práticas didáticas, do papel do professor, reconstruindo a dinâmica educacional e favorecendo o empoderamento, principalmente, os grupos minoritários discriminados, marginalizados e silenciados socialmente (CANDAU e KOFF, 2006), dentre os quais encontram-se os povos indígenas.

1.2.1.2 Educação Indígena

A educação indígena se concretiza no fazer diário das comunidades indígenas, em que o processo de ensino e aprendizagem permeia todas as relações sociais do grupo. As experiências são particulares a cada grupo étnico, através de suas formas de se organizar social, econômica e politicamente; suas formas de conceber o mundo, sua humanidade, sua educação, suas formas de lidar com o tempo, com os espaços e com o lazer; seus mitos e costumes; suas manifestações de corporeidade, enfim, seus modos de ser e viver na relação com a natureza e com a sociedade. Logo,

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura (LARAIA, 2002, p. 68).

Esses conhecimentos acumulados pelas comunidades indígenas, produtos dessa herança cultural, são repassados de uma geração a outra, sendo transformados de acordo com as necessidades de subsistência do grupo. Assim, os adultos têm o encargo de orientar e ensinar às crianças as filosofias, as ciências que se traduzem em conhecimentos que foram construídos a partir das experiências do senso comum. Construir canoas, tecer cestos de palha, fazer um arco e uma flecha, cozer um vaso de barro e construir uma moradia, dentre outras atividades, fazem parte do “currículo” de vida dos membros dessas sociedades (SANTOS, 2001).

Para uma visão mais precisa, Silva e Bonin (2003) definem a educação indígena como “[...] processos pelos quais esses povos asseguram seus projetos de futuro, reproduzindo e reconstruindo a identidade, a tradição, os saberes, os valores, os padrões de comportamento e de relacionamento, na dinâmica própria de suas culturas” (p. 34). Assim, dentro dessa perspectiva de assegurar seus projetos de futuro, surge a necessidade de apropriação da educação escolar.

1.2.1.2.1 *Educação Escolar Indígena*

Antes da chegada dos colonizadores ao Brasil, a educação dos indígenas era estritamente difusa ou no mundo da vida e das experiências, passada de forma oral de uma geração à outra. Contudo, com a chegada dos europeus, principalmente dos missionários jesuítas, carmelitas, mercedários, e salesianos, houve o contato dos indígenas com a escola, cujo objetivo era a catequese e a formação de mão-de-obra visando à incorporação dos indígenas ao Estado brasileiro.

Para Brandão (2005), na família e na comunidade a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos. Essa afirmação desvela o processo pelo qual a educação indígena vem sendo construída na sociedade brasileira.

Em suas reflexões críticas acerca da escola indígena, Paredes (1996) considera importante no processo educativo da escola indígena a prática da reflexão das problemáticas sociais vivenciadas pelas próprias comunidades, pois tal atitude a faz uma educação diferenciada. Para ele, uma educação propriamente indígena precisa ser intercultural e bilíngüe a fim de reconhecer e valorizar a identidade indígena. Defende uma formação de professores indígenas de ótima qualidade, em que este desenvolva e domine as aptidões do ensino, os conhecimentos e tenha clareza acerca da interculturalidade. Quanto ao processo de ensino, considera importante o domínio primeiramente da língua falada e posteriormente da língua escrita indígena. Considera importante que se priorize a alfabetização e o domínio escrito e falado da língua indígena, para posteriormente inserção da segunda língua.

Em suas reflexões e estudos acerca da escola indígena, Tassinari (2001), por seu turno, define as escolas indígenas enquanto espaços de trânsito, troca e articulação de conhecimentos

em que também se revela como espaço de “incompreensões e redefinições” das identidades dos diversos grupos envolvidos em tal processo tanto índios como não índios (p.50).

Weigel (2009) pontua que a educação escolar indígena necessita ser pensada construindo-se relações entre a cultura dos povos indígenas e a cultura da sociedade envolvente, já que “[...] a aquisição e a apropriação das ferramentas da linguagem, em língua materna e em L2 (segunda língua), constituem um grande e denso emaranhado de questionamentos e possibilidades em ambas as culturas (p. 62)”.

Segundo Meliá (2000), a educação indígena oferece a nossa sociedade uma alteridade e uma diferença que já perdemos, ela não está a nos pedir esmolas (p.16). Precisamos empreender em nossas escolas formais uma educação para a alteridade, buscando refletir e valorizar as diferenças no contexto da sala de aula.

1.3 CULTURA E IDENTIDADE

O conceito de cultura é muito amplo, e dependendo do olhar de cada ciência, traz variações muitas vezes incompatíveis. Por isso, não iremos nos deter a todas as conceituações de tal termo, nos restringiremos às perspectivas da Antropologia Cultural e da Filosofia na tentativa de nos situarmos no caminho que iremos traçar, pois a identidade é construída na cultura e ambas estão intrinsecamente ligadas.

Em sua origem etimológica, o termo cultura vem do termo latim “*colere*”, que significa cultivar, tomar conta, cuidar, sendo estendido ao cultivo da terra. Em primeira instância adquiriu um viés materialista da relação do homem com a natureza. Foi relacionado, também, ao cuidado dos homens com os deuses, e aos cuidados dos adultos com as crianças, a fim de resguardar suas almas e corpos para que se tornassem membros virtuosos da sociedade. Posteriormente, esse conceito “cultura” foi estendido à natureza humana, e passou a intervir no processo de formação dos indivíduos de acordo com os valores da sociedade e da época, se tornando um termo relacionado à moral, à política e à ética.

A palavra “cultura”, a partir do século XVIII, incorporou um novo sentido, passou a designar os resultados da formação do indivíduo como também os resultados de seu trabalho. Segundo Chauí (2006), “cultura” passou a denominar a gama de conhecimentos capaz de tornar o indivíduo “lapidado”, aprimorando a natureza humana por meio de aulas de dança, oratória, história, filosofia, etc. Assim, o indivíduo se tornaria mais “culto” diante da

sociedade, ou seja, seria conhecedor da política, atuante, participativo, desenvolvido intelectualmente e com domínio dos saberes da ciência e das artes.

O primeiro conceito científico de cultura foi construído pelo antropólogo britânico Edward Tylor que a define como sendo “[...] um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes, e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade” (TYLOR apud CUCHE, 2002, p. 37). Dessa forma, Tylor rompe com uma concepção de que a cultura se transmitia de forma hereditária, revela uma perspectiva coletiva e universalista de cultura, independente de hereditariedade biológica, concepção esta difundida em sua época. No entanto, pertencia a uma corrente de pensamento evolucionista de cultura.

Foi o antropólogo Franz (apud CUCHE, 2002) o pioneiro a fazer pesquisa através da observação direta e prolongada das culturas primitivas. Assim, tornou-se o fundador do método indutivo e extensivo de campo na história da Antropologia. Além disso, sua contribuição mais marcante foi o conceito de relativismo cultural. Em sua concepção, as diferenças entre os homens decorriam da ordem cultural e não de ordem racial. Para ele, “[...] cada cultura é única, específica. Sua atenção era espontaneamente voltada para o que fazia a originalidade de uma cultura” (p. 44).

Outro importante estudioso da questão da cultura foi o antropólogo americano Alfred Kroeber, ele mostrou que o homem se libertou da natureza ao superar o orgânico, ou melhor, ao construir cultura o homem se distanciou da natureza animal. Mesmo possuindo aspectos das necessidades orgânicas em comum, as maneiras de satisfazer essas necessidades vitais são variantes entre as culturas, a partir desta variação é que Kroeber considera o homem como um ser cultural. Assim, o homem foi elevado a um patamar acima de suas limitações orgânicas. “A sua herança genética nada tem a ver com as suas ações e pensamentos, pois todos os seus atos dependem inteiramente de um processo de aprendizado” (KROEBER apud LARAIA, 2014, p. 38).

Ainda para Kroeber, citado por Laraia (2004, p. 45), o “[...] homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam”. Dessa forma, o uso desse acervo culturalmente acumulado possibilita o surgimento de inovações, que decorrem do esforço coletivo humano. Mas essa acumulação de saberes e conhecimentos só se torna possível ao homem pela sua capacidade comunicativa da linguagem.

O antropólogo inglês Bronislaw Malinowski (1884-1942), criador da visão funcionalista da cultura, demonstrou pela utilização da observação participante que não se pode estudar uma cultura através de uma análise exterior e distante. Para esse autor, “[...] cada cultura constitui um todo coerente, todos os elementos de um sistema cultura se harmonizam uns aos outros, o que torna todos os sistemas equilibrados e funcionais e o que explica que todas as culturas tendem a se conservar idênticas a si mesmas” (LARAIA, 2004, p. 72).

Ainda para Malinowski, os elementos constitutivos de uma cultura teriam como função satisfazer as necessidades essenciais do homem. Logo, a cultura é a “[...] resposta funcional a estes imperativos naturais. Esta resposta se dá pela criação de “instituições”, conceito central para Malinowski, que designa as soluções coletivas (organizadas) às necessidades individuais” (CUCHE, 2002, p. 72).

Margaret Maed (1901-1978) concentrou seus estudos em relação ao aspecto da personalidade. Suas pesquisas eram encaminhadas no sentido da compreensão do recebimento da cultura pelo indivíduo e as conseqüências desse ato na formação de sua personalidade, enfatizando o processo de transmissão cultural e socialização. Para essa autora a cultura é uma abstração ou uma ilusão, dessa forma, são os indivíduos existentes que criam, transmitem e transformam a cultura.

Nesta perspectiva, ainda para Margaret Maed,

Deste modo, a personalidade individual não se explica por seus caracteres biológicos (por exemplo, como aqui, o sexo), mas pelo “modelo”, cultural particular a uma dada sociedade que determina a educação da criança. Desde os primeiros instantes da vida, o indivíduo é impregnado deste modelo, por todo um sistema de estímulos e de proibições formulados explicitamente ou não. Isto o leva, quando adulto, a se conformar de maneira inconsciente com os princípios fundamentais da cultura (CUCHE, 2002, p. 81).

Dessa forma, a personalidade da pessoa seria explicada pelo modelo cultural em que foi educada e não por características biológicas. A transmissão cultural se dá pela educação. “A cultura não se transmite como os genes. O indivíduo “se apropria” de sua cultura progressivamente no curso de sua vida e, de qualquer maneira, não poderá nunca adquirir toda a cultura de seu grupo” (CUCHE, 2002, p. 88).

Para o antropólogo francês Claude Levi Strauss (apud CUCHE, 2002), a cultura é um conjunto de sistemas simbólicos. A linguagem, as regras matrimoniais, as relações econômicas, a arte, a ciência e a religião estariam em primeiro plano em tal sistema. Essa concepção revela uma análise estrutural da cultura, uma ideia de que a cultura substitui a

natureza, sendo possível encontrar regras universais da vida social, a cultura seria um conjunto de sistemas estruturais. Além de haver estudado as variações entre as culturas, existia a Cultura da humanidade que seria invariável. “Para ele, as culturas particulares não podem ser compreendidas sem referência à Cultura, “este capital comum” da humanidade do qual elas se alimentam para elaborar seus modelos específicos” (CUCHE, 2002, p. 97).

Mais próximo da concepção deste trabalho, Clifford Geertz, antropólogo, traz uma concepção de cultura enquanto sistema simbólico. Em sua perspectiva, a cultura não é “[...] um complexo de comportamentos concretos mas um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, instruções [...] para governar o comportamento” (GEERTZ apud LARAIA, 2004, p. 62). Para esse autor, os homens são aptos geneticamente para receber a cultura (programa), a qual ele faz analogia a um programa de computador. Os significados e símbolos compartilhados entre os indivíduos, o que ele denomina padrão cultural, são públicos e não privados, em que os homens repensam criativamente esses padrões. Assim sendo, a cultura é um sistema organizado de símbolos significantes, é uma produção cultural, sendo também produção simbólica.

Para Laraia (2004) a cultura é dinâmica e experimenta transformações internas e externas, de acordo com os significados construídos e internalizados pelos grupos sociais. Para ele, essas mudanças ocorrem interna e externamente, a primeira é resultado da dinâmica do sistema cultural, já a segunda, resulta do contanto interétnico, ou seja, de um sistema cultural com outro.

Nesta perspectiva,

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções (LARAIA, 2004, p. 45).

Nesse sentido, percebemos que a natureza humana é idêntica, o que nos diferencia é a nossa cultura, que é dinâmica e sujeita às transformações a partir das relações sociais que estabelecemos com diferentes grupos étnicos. Somos culturais, a cultura está em nós, somos abertos às inovações continuamente, logo, a cultura se transforma assim como nos transformamos.

Ainda na visão de Laraia (2004) a cultura é criada a partir da simbolização, pois se concretiza a partir do exercício da faculdade de simbolização. O uso de símbolos torna possível a perpetuação da cultura, pois sem os símbolos não haveria cultura. Sendo, pois, o

homem um ser cultural, seu comportamento é simbólico. Dessa forma, a cultura se torna prática de significações.

Na concepção de Weigel, antropóloga que estudou os Baniwa do Alto Rio Negro no Estado do Amazonas, o homem desde o seu nascimento já é um ser cultural, o qual se apropria das informações acumuladas por seu grupo para responder aos problemas que lhes são impostos, ele “[...] cria respostas inéditas, mas tiradas de um certo número de possibilidades, cujo limite de variação é imposto por determinantes [...]. Respostas variadas a problemas comuns pontuam a grande diversidade cultural, no tempo e no espaço” (WEIGEL, 2000, p. 41). A cultura é instrumento de humanização, é processo de simbolização, construção de sentidos, significados, construção e expressão dos conhecimentos humanos.

Para Sahlins (1990) a cultura de uma sociedade é construída historicamente, pois os sistemas culturais são ressignificados. Em sua concepção, as pessoas constroem seus projetos organizadamente a partir da ordem cultural já existente, isto é fator de reprodução da cultura pela ação.

Entretanto, como as circunstâncias contingentes da ação não se conformam necessariamente aos significados que lhes são atribuídos por grupos específicos, sabe-se que os homens criativamente repensam seus esquemas convencionais. É nesses termos que a cultura é alterada historicamente na ação (p. 1).

Dessa forma, a cultura é pensada enquanto processo de construção histórica, haja vista que ela se concretiza e é transformação na ação, de acordo com as necessidades de sobrevivência do homem.

A identidade é uma questão tão complexa e ambígua quanto a cultura, por isso, nossa intenção é apontar os conceitos teóricos de tal termo que serão usados na análise. Então, focaremos as perspectivas consideradas mais relevantes para o processo educativo escolar indígena, como a antropológica cultural, filosófica e psicossocial. Como Hall (2011) pontua, o próprio conceito de identidade é extremamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea.

O filósofo Parmênides, no século 5 a.C, foi o pioneiro na abordagem da questão da identidade ao afirmar que “[...] a única realidade era o ser, o imutável, infinito e imóvel; definiu a identidade como algo presente e estático. Era o início da reflexão e dos preparativos para tudo o que ainda viria a ser” (PARMENIDES apud BOGO, 2002, p. 31). Além disso, o filósofo fez a seguinte afirmação: “tudo o que é, é”.

Posteriormente, cerca de um século após essa afirmação de Parmênides, Aristóteles, também filósofo, construiu seu pensamento partindo do mesmo pressuposto, mas acrescentando o princípio da contradição, em que uma coisa não pode ser e não ser ao mesmo tempo.

Segundo Bogo (2010, p. 33)

[...] o princípio de identidade de Aristoteles serviu à Igreja Católica e ao colonialismo europeu para justificar a conquista dos novos continentes. Tomaram o princípio ao pé da letra: “só o ser é”- no caso, o europeu- e, “não ser, não é”- no caso, o indígena latino-americano, desconhecido na Europa e incivilizado para os invasores.

Dessa maneira, percebemos as relações de poder atreladas ao conceito de identidade, mesmo a tanto tempo passado, os discursos de dominação têm sido perpassados ao longo das gerações, colocando os indígenas como um ser inferior ou não humano, o que revela uma visão etnocêntrica, discriminatória e opressora.

Para Moreira e Macedo (2002) a identidade é o fundamento de compreensão dos indivíduos dos elos que os mantém unidos. Assim, em sua perspectiva “[...] compartilhar identidade é participar, com os outros, de determinadas dinâmicas da vida social- nacional, religiosa, lingüística, étnica, racial, de gênero, regional, local” (p. 13). Identidade, então, está ligada aos papéis que assumimos ao fazer parte de um grupo social e, também, aos nossos modos de “ler o mundo”, como diria Paulo Freire, isso nos remete a uma cosmovisão específica da sociedade em que fomos formados.

Woodward (2000, p. 38) ao tratar da identidade a define como sendo o “[...] produto de uma intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares”. Nessa perspectiva epistemológica, a identidade é relacional e demarca a diferença, sua construção é social e simbólica no contexto das representações, esta que é construída na cultura. “A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar; entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade” (WOODWARD, 2000, p. 18-19). Logo, a partir desse pensamento, pode-se considerar a identidade como produção cultural.

Segundo Moreira e Macedo (2002, p. 18),

[...] é apenas por meio da relação com o outro que nossa identidade se produz. Ao compartilhá-la com outros, estabelecemos também o que nos é próprio, o que nos distingue dos demais. A marca da diferença, portanto, está presente no processo de

construção identitária: a identidade elabora-se sempre em oposição ao que não se é, constrói-se, sempre por meio da diferença, não fora dela.

Assim, a identidade seria compartilhada na convivência em sociedade, com o grupo, mantendo-o unido e na interação com os “outros” no que tange à identidade étnica.

Para Brandão (1986) entre psicanalistas e psicólogos, a identidade explica a consciência de um eu, de uma realidade individual diante de outros, de uma exclusividade, consciência de ser único. As identidades seriam representações marcadas pelo confronto com o diferente, ou melhor, o “outro”. Na visão desse autor, “[...] identidades são, mais do que isto, não apenas o produto inevitável da oposição por contraste, mas o próprio reconhecimento social da diferença” (p. 42).

Na perspectiva de Ciampa (2004, p. 64), “[...] o conhecido de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com suas histórias, suas tradições, suas normas, seus interesses, etc”. Na visão desse autor, a existência do grupo se dá pelas relações entre si e com o meio em que vivem nas suas práticas e modos de viver. A identidade está relacionada a uma posição social, o que revela a sua temporalidade, ser um professor, ser estudante, ser coordenador etc. Assim, “[...] cada posição minha me determina, fazendo com que minha existência concreta seja a unidade da multiplicidade, que se realiza pelo desenvolvimento dessas determinações” (CIAMPA, 2004, p. 67).

Silva (2009) coloca a identidade como não sendo uma essência, fixa, estável, acabada, mas como uma construção, relação e processo de produção. Para ele, a identidade é fragmentada, instável, contraditória, inconsciente e inacabada, estando ligada a estruturas discursivas e narrativas, e conectada com as relações de poder. Dessa forma, nessa perspectiva de identidade está imbuído o caráter de que a mesma está em constante processo de formação e transformação, e não é imutável.

1.3.1 Identidade Étnica e Cultural

Na visão de Brandão (1986), o terreno da etnia é pisado quando se remete a grupos étnicos. Grupos étnicos são grupos diferenciados, pensados a partir de diferenças étnicas. Tais diferenças étnicas podem ser biológicas (traços físicos de cor da pele, tipos de olhos ou cabelos) e culturais (concretizadas nas formas de organização do trabalho comunitário, as regras de casamentos, os códigos de orientações de comportamentos e crenças religiosas).

Nessa linha de pensamento, Brandão (1986) considera o grupo étnico como um tipo peculiar organizacional diferenciado dos outros. Considera uma articulação de pessoas historicamente unidas por laços de relações próprias como famílias, clãs, aldeias e tribos, que ao viverem e se perceberem vivendo de um mesmo modo peculiar de vida e representação social, estabelecem as fronteiras étnicas para si e para os outros, aprendendo a se pensar como diferentes.

Brandão (1986) constrói uma definição de identidade étnica ao fazer a seguinte afirmação:

Projetos coletivos de vida e destino das pessoas e de um povo, a simbologia dos inúmeros valores religiosos e profanos da cultura, os mecanismos familiares e grupais de socialização da criança e do adolescente transferem do todo para cada ser do grupo, desde o comecinho de sua vida no grupo, uma identidade grupal. Uma identidade que é dele, como uma pessoa, mas que também, fatalmente, a do grupo, através dele (p. 41-42).

Tal concepção revela uma característica psicossocial de identidade, de forma que o indivíduo na sua própria identidade carrega as marcas identitárias do grupo a que pertence e convive nas regras culturais e sociais em que foi educado ou formado.

Oliveira (1976) apresenta a identidade étnica como sendo constituída do que este autor denomina de “identidade contrastiva”. Para ele, a identidade contrastiva consiste na afirmação de nós diante dos outros, como meio de diferenciação com os grupos com os quais nos defrontamos, ou seja, ela se afirma pela negação de outras identidades. Dessa forma, a identidade étnica surge como oposição aos indivíduos que fora do grupo, pois a questão da diferença surge a partir do contato com o outro diferente, isto porque em relação ao grupo a que se pertence o indivíduo constrói uma relação de igualdade, de consenso.

Nessa linha de pensamento, assim como a cultura é dinâmica, na perspectiva de Barth (1998),

[...] a etnicidade não é um conjunto intemporal, imutável de “traços culturais” (crenças, valores, símbolos, ritos, regras de conduta, língua, código de polidez, práticas de vestuário ou culinária etc.), transmitidos da mesma forma de geração para geração na história do grupo; ela provoca ações e reações entre este grupo e os outros em uma organização social que não cessa de evoluir (p. 194).

Dessa forma, a identidade étnica pode sofrer transformações ou ressignificações, a partir das negociações entre os próprios indivíduos e suas relações frente à sociedade envolvente. As interações sociais que ocorrem entre os diferentes grupos étnicos não causam

sua extinção ou desaparecimento, pois apesar desse contato as distinções são mantidas, dessa forma, o isolamento geográfico não pode ser mais concebido como premissa para a manutenção da diversidade cultural. Assim, “[...] as diferenças culturais podem permanecer apesar do contato interétnico e da interdependência dos grupos” (BARTH, 1998, p. 188).

Para Brito (2011), em seus estudos sobre os caboclos, a identidade étnica é construída na representação enquanto consciência por meio das articulações de idéias, crenças e valores de um tipo especial de diferença. Para a autora, a identidade étnica é componente de um sistema interétnico, este que se configura como o sistema de relações sociais e simbólicas resultantes da convivência entre tribos ou entre tribos e os brancos. Assim, a etnicidade é concebida como “[...] uma construção social no tempo, um processo que implica uma relação estreita entre a reivindicação cultural e a reivindicação política. É uma categoria objetiva de autorreconhecimento de diferenças” (BRITO, 2011, p. 105).

Portanto, a identidade étnica não pode ser vista como estática, imutável, mas como um processo de constantes mudanças decorrentes das interações entre os diferentes grupos étnicos e seus indivíduos. Na cidade os chamados índios urbanos, que corresponde à realidade dos Tikuna, essas interações entre fronteiras são amplamente vivenciadas devido ao processo de crescimento populacional, ocasionado pela migração de vários grupos étnicos, pelo qual Manaus passou nas últimas décadas. Assim, ainda segundo as ideias de Barth (1998), esse índio urbano tem capacidade de adaptar-se quanto aos hábitos urbanos criando uma estrutura social e econômica de sobrevivência, sem que isso signifique uma mudança de sua identidade étnica.

A fim de discutirmos a identidade étnica e cultural dos estudantes indígenas Tikuna, serão utilizados como âncora o pensamento de autores que a concebem como um processo dinâmico, inacabado, não-essencial, sujeito a transformações, rompendo, assim, com uma concepção de identidade estática e essencial.

Tratar de questões de identidade cultural no período em que vivemos não é tarefa fácil, visto a sua abrangência e complexidade imbricadas sobre as transformações decorrentes da globalização que influenciou todas as dimensões da sociedade: econômicas, tecnológicas, políticas, sociais e os meios de comunicação.

Para o antropólogo Hall (2011), a identidade cultural se refere aos aspectos de nossa identidade que são decorrentes de nosso pertencimento a culturas raciais, étnicas, linguísticas, religiosas e, sobretudo, nacionais. Logo, a identidade étnica é também identidade cultural. Em sua visão, o próprio conceito de identidade é extremamente complexo, muito pouco desenvolvido e compreendido na ciência social contemporânea. A perspectiva globalizante do

mercado produziu novas identidades ou os consumidores globais numa tentativa de homogeneização cultural, ou seja, o sujeito pode assumir, pelo consumo, identidades de qualquer sociedade que não seja a própria e o mercado passa a mediar suas relações sócio-culturais.

Canclini (1995, p. 35), ao pensar o processo de globalização a define como sendo “[...] a passagem das identidades modernas a outras que poderíamos chamar, embora o termo seja cada vez mais incômodo, de pós-modernas”. Segundo ele, as identidades passaram a ser configuradas no consumo, ou seja, nas coisas que o indivíduo possui ou pode possuir. Predomina, então, a questão do ter em detrimento do ser, a cultura do efêmero, do excesso de bens, a constante troca de aparatos tecnológicos decorrentes da modernização, dentre outras características que passam a influenciar na identidade do sujeito.

Para Hall as transformações repentinas, constantes e permanentes decorrentes da sociedade globalizada colocaram o indivíduo numa crise de identidade. Nessa direção, “[...] a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (MERCER apud HALL, 2011, p. 9).

Em tal direção, segundo Hall o sujeito mudou de uma identidade fixa para o que ele denomina de “celebração móvel”, ou seja, assumindo diferentes identidades de acordo com as circunstâncias e essas identidades não são unificadas, pois a identidade assumida “[...] é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente” (HALL, 2011, p. 13).

A atenção de Hall volta-se para analisar essas transformações decorrentes da globalização na questão da identidade cultural dos indivíduos, em especial, as culturas nacionais, as quais ele denomina de *comunidades imaginadas*, que são as representações sociais de cada povo, ligada aos sistemas simbólicos e aos significados que dão sentido à existência do indivíduo, é então, um processo que se constrói culturalmente nas relações sociais estabelecidas no interior de sua própria cultura.

As identidades nacionais, enquanto comunidades imaginadas constroem um discurso que escamoteia a diversidade étnica dentro da formação histórica de uma nação. Assim, as culturas nacionais não apresentam uma identidade unificada e, sim, são híbridas culturais, formadas a partir da união de vários povos, culturas e etnias.

Na realidade brasileira os indígenas foram, por muito tempo, tratados nos livros didáticos de forma genérica, esse processo discriminatório escamoteou durante muito tempo a

percepção da diversidade de culturas, etnias, costumes e línguas indígenas brasileiras em suas identidades étnicas e culturais.

Woodward (2000, p. 38) define a identidade como sendo o “[...] produto de uma intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares”. Nessa direção, a identidade é relacional e demarca a diferença, sua construção é social e simbólica no contexto das representações, esta que é construída na cultura. No entanto, atualmente a identidade vem adquirindo um forte viés político, ou seja, as demarcações de identidade estão sendo fortemente construídas em torno das relações de poder. “A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar; entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade” (WOODWARD, 2000, p. 18-19).

Segundo o pensamento de Barth (1969), a identidade é um modo de categorização utilizada pelos grupos na organização de suas trocas. Para a definição da identidade de um grupo, pode-se identificar os traços culturais usados por seus membros para estabelecer sua distinção cultural. As diferenciações entre os grupos surgem de suas próprias ações nas interações entre si (apud CUCHE, 2002).

Dessa forma, já não se pode conceber uma identidade indígena fixa, imutável, pois este posicionamento é considerado ultrapassado pela Antropologia. Os indígenas, portanto, não estão isolados do processo de globalização, muitos já residem em cidades onde desenvolvem e articulam-se política, étnica e intereticamente, no intuito de demarcar suas diferenças.

Portanto, ao pensarmos sobre o papel da escola enquanto processo formativo, no qual estão incluídos os aspectos da identidade étnica, nos ancoramos em Candau (2008b, p. 26) ao afirmar que “[...] um dos grandes trunfos da legitimação da escola tem sido o seu papel de formadora de identidades, sejam estas individuais, sociais e, principalmente, culturais”.

1.4 FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE INDÍGENA

Tendo em vista a especificidade da educação escolar indígena, a prática docente nessa escola também é imbuída de especificidades de seus conhecimentos e experiências vividas em torno de sua cultura. Entretanto, mesmo em uma realidade específica de prática pedagógica, o papel do educador e suas competências técnico-pedagógicas são as mesmas de uma escola formal.

Nesta direção, reside a importância de se discutir a respeito de uma formação e prática pedagógica do professor indígena, que atenda as demandas de formação da educação escolar indígena em seus aspectos cognitivos, sociais e culturais. Uma prática docente capaz de promover a superação da ignorância e promover a autonomia e o pensamento crítico de seus estudantes, contribuindo para a formação de identidades fortes e emancipadas.

A formação de educadores indígenas tem ganhado atenção a partir das normas legais de regulamentação da educação escolar indígena, pois a escola indígena obedece a “[...] normas e ordenamentos jurídicos próprios” (BRASIL, 1999/Parecer nº 14), em consonância com a organização social de cada grupo étnico. Logo, a formação desses professores, segundo o Conselho Nacional de Educação, deve ser oferecida pelas Instituições de Ensino Superior (IES), em que a formação e a qualificação desses educadores sejam efetivadas em cursos específicos para as realidades em que irão atuar, sendo “[...] especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas” (IDEM).

Além dos aspectos acima mencionados, esses educadores devem pertencer à mesma etnia da escola em que atuam. Nesta perspectiva, “[...] é consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida através de professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas” (IBIDEM).

Corroborando com tal visão, para Dalmolin (2004), a formação dos professores indígenas, assim como a educação escolar deve ser pensada em conjunto com suas culturas, tradições, cosmovisões e línguas. A escola só faz sentido para os indígenas quando os instrumentaliza em favor de suas lutas no contato com a sociedade envolvente, devendo proporcionar àqueles a compreensão necessária das estruturas dessa sociedade, bem como dos caminhos para a conquista da autonomia e dos direitos.

Nessa perspectiva Cavalcante (2003, p. 14) complementa esse pensamento ao colocar a escola como instrumento decisivo “[...] na reconstrução e afirmação das identidades sócio-político-culturais dos povos indígenas”. Todavia, a autora pontua a urgência na questão do projeto político-pedagógico das escolas indígenas, bem como de sua construção coletiva e permanente, e que expresse a dinâmica e as tensões vivenciadas pelos professores indígenas no cotidiano de suas práticas.

No que diz respeito à formação do professor indígena, ainda segundo Cavalcante (2003), é um processo inesgotável de construção e reconstrução diária e interlocução com as categorias mais amplas de professores em que haja compromisso com a defesa de uma vida digna.

Nessa direção, Gersem Baniwa (2009) aponta esse novo quadro no cenário nacional, de professores com nível superior de ensino, como aposta das comunidades indígenas na inovação da prática da educação escolar vigente em tais comunidades, essa inovação é relevante para contribuir na resistência, luta e retomada da autonomia em seus projetos.

A escola indígena representa espaço de luta, resistência e a busca de autonomia na construção do conhecimento e na formação sociocultural e política dos indígenas, a fim de prepará-los para lidar com os conflitos, preconceitos e imposições da sociedade majoritária. Nestas escolas os estudantes têm acesso aos conhecimentos de sua cultura, estes que nas escolas formais muitas vezes são silenciados e negados no currículo.

Tal negação é marcadamente criticada por Santomé (1995) que denuncia a atenção demasiada às culturas hegemônicas em detrimento das culturas e vozes dos grupos minoritários e marginalizados que são silenciados, estereotipados e deformados no intuito de impedir sua reação.

Na construção teórica de Libâneo (2002), este pontua a importância da reflexividade como articulação entre ação/reflexão/ação enquanto elemento que deve fazer parte da formação profissional do educador. Em seu pensamento, o professor aprende sua profissão por vários caminhos, tanto com as teorias quanto com a própria experiência, quer seja na formação inicial ou continuada, as capacidades e competências inerentes ao exercício profissional de professor estão incluídas nos objetivos desse processo de aprendizagem.

Dessa forma, ao sugerir a aprendizagem do aprender a ser professor a partir da própria prática, pressupõe a construção de uma prática pedagógica autônoma e criativa, da qual a reflexão é elemento fundamental. “A reflexividade é uma auto-análise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros” (IDEM, p. 55).

Ghedín (2008) pontua que o ato de fundar e fundamentar o saber docente na práxis (concebida enquanto ação-reflexão-ação) implica romper com o paradigma tradicional e construir (impondo) um novo paradigma, que segundo seu pensamento será

[...] capaz de emancipar e “autonomizar” não só o educador, mas, olhando-se a si e à própria autonomia, possibilitar a autêntica emancipação dos educandos, não sendo mais um agente formador de mão-de-obra para o mercado, mas o arquiteto da nova sociedade, livre e consciente de seu projeto político (GHEDIN, 2008, p. 135).

Nessa direção, a responsabilidade e o compromisso do educador indígena no âmbito de sua atuação são cruciais na construção de uma educação escolar indígena que possibilite a emancipação de seus sujeitos. Uma prática reflexiva que transforme não somente o educador,

mas também o modo de pensar o mundo por parte de seus alunos no processo de construção de conhecimentos da cultura em que estão inseridos.

Esse aspecto da reflexividade se faz necessário, também, na prática dos docentes das escolas formais, haja vista os presentes desencontros e tensões em torno das questões de identidades e diversidades culturais nas salas de aulas. Ao pensarmos sobre o papel da escola enquanto processo formativo, em qual estão incluídos os aspectos da identidade cultural e étnica, nos apoiamos nas ideias de Candau (2008b, p. 26) ao afirmar que um “[...] dos grandes trunfos da legitimação da escola tem sido o seu papel de formadora de identidades, sejam estas individuais, sociais e, principalmente, culturais”.

A prática pedagógica escolar indígena, enquanto didática, pressupõe responder às orientações legais estabelecidas no sentido de ser específica, diferenciada, bilíngüe e intercultural. Assim, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena pontua a escola indígena como uma perspectiva intercultural de educação escolar,

Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos e identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contexto de desigualdade social e política (MEC, 2005, p. 24).

Nesta visão, a educação escolar indígena, por suas especificidades, suscita uma práxis pedagógica interdisciplinar, intercultural e bilíngüe. Ser uma escola específica suscita que seus conteúdos curriculares sejam construídos em torno da própria cultura, ser bilíngüe e intercultural pressupõe uma prática pedagógica de diálogo não somente entre a língua materna e a imposta socialmente, mas também um diálogo entre os saberes indígenas e os saberes da sociedade envolvente. A educação intercultural “[...] estimula os processo de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais” (CANDAU, 2012, p. 245).

Candau (2012) constrói sua discussão no que denomina de “interculturalidade crítica”, trata-se de, no processo educativo, de questionar as desigualdades e diferenças, entre as quais estão as diferenças étnico-raciais, que foram construídas historicamente. Segunda essa autora a interculturalidade direciona para a construção “[...] de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas,

verdadeiramente igualitárias entre diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados” (CANDAUI, 2012, p. 244).

Para Giroux e MacLaren (2011), o desenvolvimento de uma pedagogia crítica que visa a emancipação de futuras gerações de alunos e professores suscita que as escolas de educação repensem seus programas e práticas de ensino como forma de política cultural. Tal perspectiva fundamentada no que estes autores denominam de “pedagogia radical”, vislumbra uma formação e prática pedagógica que vise a criação de modelos teóricos críticos, concebe a formação enquanto projeto político, a fim de que seus educadores sejam promotores de espaços em que seus alunos possam debater, questionar as desigualdades e injustiças sociais, visando a construção de um mundo mais justo e humano.

Essa perspectiva traz consigo a possibilidade de promoção de intercâmbio e troca de conhecimentos entre diferentes culturas, o que poderá suscitar o respeito, a alteridade e, sobretudo, uma concepção de cidadania e emancipação dos povos indígenas.

Silva (2009, p. 100), a partir de seus estudos baseados na Teoria dos Estudos Culturais, afirma que uma política curricular e pedagógica da identidade e da diferença “[...] tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las”. Tal questionamento deve ser promovido na construção dos currículos.

O currículo representa um conjunto de saberes, práticas, procedimentos, métodos e técnicas considerados necessários para a formação do cidadão que se almeja formar no processo educativo. Está presente desde a formação dos próprios educadores até suas práticas de atuação em sala de aula. Assim, o currículo é mais que conteúdos programáticos acordados como relevantes para a formação, são conteúdos considerados imprescindíveis para o desenvolvimento e a aprendizagem moral, intelectual e humana do homem.

Segundo o entendimento de Moreira e Tadeu (2011), o currículo é artefato cultural e social, colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, histórias e de produções contextuais. Não é elemento neutro, pois está imbuído de relações de poder e produz identidades individuais e sociais particulares.

Nessa linha de pensamento, de acordo com as teorias pós-críticas do currículo, a cultura passa a ser considerada aspecto central na educação escolar, uma vez que currículo, cultura e poder estão intrinsecamente imbricados nessa prática pedagógica. Ele diz respeito às práticas concretas vivenciadas na dinâmica do cotidiano escolar, carregadas de sentidos e significados permeados por relações de poder.

CAPÍTULO 2

2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E OS TIKUNA DE MANAUS

2.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: BREVE HISTÓRICO

A história da educação escolar indígena no Brasil, segundo Ferreira (2001), pode ser dividida em quatro fases. A primeira fase se inicia com o período colonial e se estende até os meados de 1910 com a criação do Serviço de Proteção ao Índio. Esta fase, a do Brasil Colônia, foi o período mais extenso e teve por finalidade aniquilar a diversidade cultural indígena e promover sua exploração. Nesse período o ensino destinado aos indígenas esteve sob a responsabilidade ou encargo de missionários católicos, em sua maioria, jesuítas, carmelitas e salesianos que tinham como principal objetivo impor o português como língua obrigatória a fim de promover a conversão dos índios à religião cristã. Para isso, os missionários localizavam as tribos e fundavam missões que deram, posteriormente, origem às vilas e cidades.

No Amazonas, a ação missionária de várias ordens religiosas, principalmente dos jesuítas, carmelitas, mercenários, capuchinos e salesianos, junto aos indígenas de diversas etnias, resultou no abandono de muitos de seus costumes e tradições. A primeira tentativa de catequização dos indígenas no Amazonas foi implementada pelos missionários carmelitas. Segundo Costa (1965),

Os Carmelitas conquistaram a confiança dos índios, porque viviam no meio das tribos e tomavam parte nos seus costumes. Conseguiram amansar os índios: Manaus, Barés, Passés, Jumas, Banibas e Cuevera. No núcleo de Marius, criaram a primeira casa de ensino no Amazonas. Era uma escola, onde as crianças indígenas recebiam educação (p. 53).

Dessa forma, a primeira tentativa de catequização dos índios através do ensino foi efetivada pelos missionários carmelitas, os quais lograram êxito em sua atuação junto aos indígenas porque conviviam com estes, praticando seus costumes e, inclusive, desobedecendo às ordens da metrópole ao se comunicar com os nativos por meio da língua geral. Com isso, “[...] os carmelitas conseguiram, assim, mais resultados que as expedições militares, assinalados em sangue e negativas na civilização dos selvagens” (REIS, 1989, p. 75).

No Alto Rio Negro destacou-se a atuação dos missionários salesianos, estes atuaram junto aos povos indígenas Tukano, Baniwa, Arapaso, Dessano, Tariana, Tapuia e Baré. Sua atuação nas aldeias corresponde ao estabelecimento de escolas e internatos, através das quais impuseram ou introduziram a língua e os valores da sociedade majoritária, especialmente os valores da Igreja. Na perspectiva de Reis (1989).

Os ameríndios, uma vez trazidos àqueles centros, matriculados em livros especiais, seriam repartidos pelos moradores, nos trabalhos agrícolas e domésticos, vestidos e sustentados pelos senhores, obrigados, ainda, a estipendiá-los, de acordo com as forças, idade, préstimo e capacidade de cada um (p. 72).

Nesses internatos, os índios eram capacitados para os trabalhos agrícolas e domésticos, a fim de serem distribuídos às populações não índias com o objetivo de trabalhar recebendo muito poucos proventos, numa condição de escravidão.

Observamos nos estudos de Weigel (2000) que os interesses desses missionários pelos nativos transcendiam a questão da cristianização, pois tais ordens religiosas se configuravam como empresas prontas a explorar os indígenas visando, sobretudo, o acúmulo de riquezas para o governo colonizador. Com esta intenção, aliciavam, disciplinavam os índios para o trabalho escravo, organizavam os descimentos, estabeleciam os núcleos (as chamadas missões) e efetuavam a distribuição destes junto aos colonos e o serviço real.

Para Meliá (apud SILVA, 1998), a educação missionária mostrou, através de fracassos e frustrações, a sua inoperância, pois o educador constatou que o índio não aprendia e que era intocável em seu ser. Nesse sentido, percebemos os mecanismos de resistência dos índios, mesmo subjugados aos intentos dos missionários europeus.

A segunda fase do histórico da educação escolar indígena no Brasil tem início a partir de 1910 e se estende até os meados de 1960, nesse período foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e a política de ensino da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em que houve a articulação com missões religiosas e com o Summer Institute of Linguistics (SIL). Após cerca de quatro séculos de extermínio, houve uma preocupação com a diversidade linguística e

cultural dos índios em seu processo de educação escolar. A partir de então, criou-se uma política indigenista mais humana em que houve certa preocupação com a diversidade linguística e cultural e práticas educativas visando preparar os meninos para trabalhar na agricultura e as meninas para o trabalho doméstico. Nesse período as escolas passaram a ser denominadas de Casa do Índio devido a conotação negativa que os índios tinham das mesmas.

Em 1967, houve a extinção do SPI e a criação da Fundação Nacional do Índio-FUNAI, que recorreu aos especialistas do SIL a fim de implementar uma educação bilíngue, pois “[...] o ensino bilíngue garantido pelos especialistas do SIL, daria toda a aparência de respeito à diversidade linguística e cultural das sociedades indígenas. [...] garantiria também a integração eficiente dos índios à sociedade nacional” (FERREIRA, 2001, p. 77).

No entanto, na prática esse aspecto do bilinguismo entrou em contradição com os objetivos dessa integração, porque a educação bilíngue consistiu em estratégia para a garantia de interesses civilizatórios do estado brasileiro e os programas educacionais realizados se mostraram ineficientes ou inadequados para a realidade dos indígenas.

Nessa direção, Santos (citado por SILVA, 1998) critica a política educativa da FUNAI, afirmando que esta coincidia com os interesses da classe dominante e não condizia com a realidade dos indígenas, defendendo a necessidade da educação visar à valorização do indígena e de sua cultura tradicional.

Ainda nesse período ocorreu um encontro de Educação Indígena que foi promovido em dezembro de 1979, pela Comissão Pró-Índio de São Paulo, reunindo pessoas ligadas a questão escolar indígena no país. Esse encontro objetivou o debate, a trocas de experiências, a identificação de problemas e a busca de soluções visando a construção de uma educação formal de acordo com as necessidades dos povos indígenas. A partir disso, foi constatado que o modelo de educação vigente contribuiu para fortalecer a desigualdade nas relações dos indígenas com a sociedade nacional.

A terceira fase apontada por Ferreira (2001) compreende os anos finais da década de 60 e a década de 70. Houve ênfase na formação de projetos alternativos de educação escolar para os indígenas, a participação de organizações não governamentais em prol da causa indígena, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Operação Amazônia Nativa (OPAN), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), a Comissão Pró-Índio dentre outras; e ainda, os encontros de educação para índios. A OPAN e o CIMI eram voltados para a prestação de serviços no âmbito da educação escolar para os indígenas. As inquietações em torno da questão indígena deram início aos encontros ou assembleias de diversas etnias.

Silva (1998) aponta que

A discussão sobre educação escolar indígena apareceu frequentemente nessas reuniões, como a Assembleia realizada em 1981, no Alto Purus-Amazonas, contando com a participação das nações Apurinã, Kaxinauá, Jarawara, Jamamadi, Kulina, Macuxi e Wapixana. Nessa ocasião, os índios reclamaram da falta de escola para alfabetizar seus filhos (p. 39).

Foi, portanto, a partir desses encontros que foi sendo amadurecido um projeto de escola indígena diferenciada, pois nessas ocasiões os indígenas se manifestaram em prol de uma educação que favorecesse seus interesses e sua cultura, assim, eles não desejam uma escola “[...] como funciona para os brancos, mas sim uma escola que faça com que o índio queira continuar ser índio e não ficar desejando abandonar a aldeia; essa escola deve ter professores indígenas e ficar dentro das malocas”(SILVA, 1998, p. 39).

A quarta fase, já nos anos 80, é marcada pela iniciativa dos próprios indígenas que passaram a reivindicar uma política de educação escolar voltada aos seus interesses comuns e especificidades étnicas e culturais. Mesmo o Brasil estando mergulhado no regime militar, as lideranças e representantes da sociedade indígena brasileira iniciaram um período de organização e articulação política no intuito de solucionar problemas comuns. Segundo Ferreira (2001), tais problemas correspondiam a questões da defesa do território, do respeito à diversidade linguística e cultural, do direito à assistência médica adequada e de processos educacionais específicos e diferenciados.

Dentre as várias assembleias realizadas nesse período, destaca-se o I Encontro Indígena do Brasil, realizado em São Paulo em abril de 1981, em que houve a votação para a diretoria da UNI com a presença de 32 líderes indígenas e 33 entidades pró-índio cuja luta conjunta foi a defesa de direitos, principalmente, os relacionados à saúde, educação e demarcação de terras. Participaram desse encontro líderes de várias etnias indígenas como Wassu, Potiguara, Tingui-Botó, Xocó, Kiriri, Kaimbé entre outras. Houve a criação de uma proposta de uma educação adequada às especificidades de cada povo indígena.

No norte do Brasil, em Roraima, desde 1974 realizaram-se, nesse período, encontros anuais de lideranças indígenas Wapixana, Macuxi, Taurepang, Yanomami, entre outras etnias. Segundo Ferreira (2001), inicialmente se tratava de reuniões grupais promovidas pela Diocese de Roraima. Mas, a partir de 1977, o caráter desses encontros mudou, adquirindo cunho cada vez mais político e reivindicatório. Houve a criação da proposta de capacitação dos índios adultos para ofícios que atendessem as necessidades das comunidades (marcenaria, enfermagem, etc.), além disso, foi exigido que os professores fossem oriundos de suas próprias comunidades.

Vários outros encontros foram realizados nos quatro cantos do país a fim de se discutir as reivindicações dos direitos sociais dos povos indígenas. Dentre esses encontros, destacamos o II Encontro Nacional de Lideranças Indígenas de 1984, realizado em Brasília; a I Assembléia dos Povos Indígenas de Rondônia em 1985, com a presença dos Surui, Cinta-Larga, Oro Wati, Gavião e Mequém, momento em que foi criado o Conselho Indígena a fim de monitorar os trabalhos dos órgãos estaduais e federais relacionados às suas necessidades de educação, saúde e assistência; a II Assembléia Indígena de Mato Grosso do Sul em 1985, a criação da UNI-Nordeste a partir de um encontro em Sergipe de 11 comunidades indígenas como os Koró, Karapató, Wassu, Pankararu, Pataxó dentre outros. As reivindicações desse encontro ficaram registradas na “Carta do Nordeste” das quais se destacou a exigência de participação destes nas decisões da FUNAI.

A organização do movimento indígena e sua articulação com outras entidades pró-índio da sociedade civil possibilitaram significativas conquistas na Carta Magna de 1988. Nesta, os indígenas foram reconhecidos no capítulo VIII, denominado Dos Índios, artigo 231, em que afirma: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

A Constituição Federal de 1988 constitui um importante avanço à democracia no Brasil, pois para os povos indígenas, representou a conquista do reconhecimento da diversidade étnica e cultural brasileira, bem como o direito de utilização de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem em suas escolas de ensino fundamental. No artigo 210, que trata a respeito da fixação dos conteúdos do ensino fundamental, no inciso segundo, assegura às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem. Já no artigo 215, que trata a respeito da questão da cultura nacional, o Estado se compromete a garantir o exercício dos direitos culturais, como também “apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”, além disso, no mesmo inciso, alínea V, garante a valorização da diversidade étnica e regional.

No artigo 231 da Constituição Federal, os índios têm a garantia do reconhecimento de suas organizações sociais, seus costumes, suas línguas, suas crenças, suas tradições e, ainda, seus direitos sobre suas terras tradicionalmente ocupadas. Este artigo dispõe, ainda, acerca das normas quanto ao usufruto das terras e de seus recursos naturais, garantindo, também, o ingresso em juízo pela busca de direitos, no qual o ministério público é apontado como o órgão competente para resolver tais questões.

Em Abril de 1989, Manaus foi cenário para a I Assembleia Geral das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira, que contou com a participação de 23 povos e 17 organizações indígenas. Nessa ocasião foi fundada a Comissão Permanente das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB). Foram discutidas questões referentes aos programas inadequados de educação oferecidos pela FUNAI e pelas missões religiosas, e a ausência de programas bilíngües de educação escolar indígena.

Diante dessa realidade em torno da educação escolar indígena, várias organizações de professores indígenas foram criadas como a Organização Geral dos Professores Tikuna Bilíngües (OGPTB); a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), e a Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (COPIAR). Encontros passaram a ser realizados para discussão dos problemas e expectativas em torno dessa modalidade de ensino.

Nesta perspectiva, Ferreira (2001) pontua que os encontros regionais de professores indígenas, ressaltam-se os realizados a partir de meados dos anos 80, mostram o empenho e investimento dos indígenas em experiências de autogestão na educação escolar.

Visando empreender esse processo de autogestão, os professores Tikuna da região do Alto Solimões (AM) passaram a se reunir a cada dois anos, a partir de 1982, no intuito de discutir sobre uma escola voltada para sua realidade e especificidade, e articulação política entre professores, escolas e as comunidades e lideranças. Foi criada, então, em 1986, a Organização Geral dos Professores Tikuna Bilíngües (OGPTB) cuja finalidade era articular ou estreitar o contato entre as comunidades Tikuna do Alto Solimões, objetivando “aperfeiçoar a Educação Tikuna Bilíngüe; repassar a sabedoria milenar do povo Tikuna para as gerações vindouras e contar a realidade da Sociedade Indígena (OGPTB, 1989 apud FERREIRA, 2001, p. 103).

Nesse sentido de uma consciência política em torno das questões que envolvem a escola, D’Angelis (2001), pontua que a busca de uma maior consciência política, assim como a busca de se conhecer o funcionamento e a distribuição das relações de poder na sociedade majoritária se configura na única maneira de se construir um programa escolar realmente indígena, que sirva de futuro a essas sociedades.

Assim, no mesmo ano de sua criação, a OGPTB empenhou-se na experiência de autoria coletiva, publicando livros na língua Tikuna. Foi publicada a “Cartilha Tikuna” em 1982, o “Primeiro Livro na Língua Tikuna (*Popera Maguta Nu’ira*) em 1987, e o Caderno de exercícios que acompanha o Livro de leitura (*Popera I Uguataeruu Magutagawa Aru Puracu*). Essa experiência reuniu 120 professores e aspirantes a professores.

A Organização Geral dos Professores Tikuna Bilíngues (OGPTB) está atualmente articulada à Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (a COIAB), além disso, os professores Tikuna têm participado dos encontros de professores indígenas do Amazonas e de Roraima.

Em 1989, em Roraima, no II Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, foi construída uma proposta e encaminhada ao Congresso Nacional para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, com especificações acerca de professores, currículos, calendário escolar e materiais didáticos bilíngues. Em 1990, foi promovido o III Encontro, cuja finalidade foi a construção de currículos diferenciados para as escolas indígenas. Já no IV Encontro, em 1991, deu-se continuidade ao processo de construção dos currículos aliado ao desafio de atender às normatizações burocráticas, foi aprovada a chamada “Declaração de Princípios” que consiste em quinze reivindicações dos indígenas acerca de seus processos educativos:

1. As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias;
2. As comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e organizações, indicar a direção e supervisão das escolas;
3. As escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos;
4. É garantida aos professores, comunidades e organizações indígenas a participação paritária em todas as instâncias- consultivas e deliberativas- de órgãos públicos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena;
5. É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de reciclagem e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional;
6. É garantida a isonomia salarial entre professores índios e não-índios;
7. É garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas;
8. As escolas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o uso correto dos medicamentos alopáticos;
9. O Estado deverá equipar as escolas com laboratórios onde os alunos possam ser treinados para desempenhar papel esclarecedor junto às comunidades no sentido de prevenir e cuidar da saúde;
10. As escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como forma de expressão de seus povos;
11. É garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas;
12. As escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios;
13. Nas escolas dos não-índios, será corretamente tratada e veiculada a história e a cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo;
14. Todos os municípios e estados onde houver escolas e professores indígenas devem dar apoio material aos encontros e reuniões de professores indígenas, quando forem realizados em área indígena, e propiciar toda infra-estrutura necessária, inclusive cedendo locais, quando forem realizados na cidade;
15. O sistema de ensino das escolas indígenas deverá ser o federal (FERREIRA, 2001, p. 108-109).

Dessa forma, a partir dos encontros entre os movimentos indígenas com a participação das organizações não governamentais, das organizações religiosas, das universidades e da sociedade civil, foram elaboradas reivindicações, como o exemplo da declaração de princípios, que se transformaram subsídios legais para a criação de políticas públicas. Dentre os ordenamentos jurídicos que regulamentam e fundamentam a educação escolar indígena, destacamos: a Carta Magna de 1988 (nos artigos 210, 215 e 231); o Decreto Presidencial nº 26 de 1991; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (artigos 23, 24, 78 e 79); o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998; a Resolução CEB de março de 1999; o Plano Nacional de Educação de 2001; os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas de 2001, dentre outros.

O Decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991, que dispõe sobre a educação escolar indígena no Brasil, atribui ao Ministério da Educação a incumbência de coordenar as ações referentes à educação indígena, nos diversos níveis e modalidades de ensino, considerando a FUNAI. Atribui também a efetivação de tais ações aos estados e municípios em consonância com as secretarias nacionais ligadas ao Ministério da Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, de 20 de dezembro de 1996, determina que os currículos do ensino fundamental e médio devem respeitar uma base nacional comum. Essa base, no entanto, pode ser complementada com uma parte diversificada que atenda as características regionais e locais da cultura, da sociedade, da economia e da clientela.

Em 1998, o Ministério da Educação publicou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Este documento é voltado, principalmente, para os professores indígenas e técnicos das secretarias de educação responsáveis pela implementação de programas educativos voltados aos indígenas. A primeira parte desse documento, denominada “Começo de Conversa”, reúne os fundamentos históricos, políticos, legais, antropológicos e pedagógicos que embasam a proposta de uma educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural. A segunda parte, intitulada “Ajudando a construir o currículo nas escolas indígenas”, oferece orientações acerca da construção do currículo específico para a realidade de cada comunidade indígena.

Em 1999, a Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, estabeleceu as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Nesse documento oficial são delimitadas as competências de cada esfera do poder público para a efetivação da educação

escolar indígena. Ressalta a criação da escola indígena a partir de iniciativa da comunidade, bem como por sua reivindicação (Parágrafo único, art. 2º, Resolução CEB nº 03/1999).

Na Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007, os povos indígenas têm assegurados direitos, dentre os quais, incluem-se os referentes a seus processos educativos, ao afirmar que eles: “têm o direito em estabelecer e controlar seus sistemas e instituições docentes que compartilham educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino-aprendizagem” (inciso 1, art.14, Declaração das Nações Unidas/2007).

O Plano Nacional de Educação-PNE, instituído por meio da Lei nº 10.172/2010, no quesito objetivos e meta 16, orienta que sejam assegurados programas contínuos de formação sistemática “de professorando indígena, especialmente” sobre “conhecimentos relativos aos processos escolares de ensino-aprendizagem, à alfabetização, à construção coletiva de conhecimentos na escola e à valorização do patrimônio cultural da população atendida”.

A Resolução nº 5/2012, dispõe acerca da definição das diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica. Define, dentre vários objetivos da educação escolar indígena, a recuperação da memória histórica, a reafirmação da identidade étnica, bem como a valorização de suas ciências e línguas (parágrafo I, art.3, Resolução nº 5/2012).

Vimos, portanto, que as experiências de lutas empreendidas pelos indígenas brasileiros resultaram na criação de ordenamentos jurídicos que garantem seus processos de criação e autogestão de suas escolas, de uma escola específica e diferenciada. Para Silva (1998), essa especificidade de escola consiste em que

[...] os próprios indígenas estarem discutindo, propondo e procurando, não sem dificuldades, realizar seus modelos e ideais de escola, segundo seus interesses e necessidades imediatas e futuras. É um dado novo, que distingue, em sua raiz, essa experiência, de outras em curso, mesmo as chamadas “alternativas”, já que são colocadas “de fora, mesmo que com boa intenção”. Seria, de fato, tentativa concreta de transformar a “educação escolar para índio” em “educação escolar do índio”. E, nesse sentido, um tema novo na história da educação escolar indígena no Brasil (p. 41).

A educação escolar indígena, de forma específica e diferenciada, garantida legalmente, está sendo implantada paulatinamente. A construção de uma educação escolar pelos próprios indígenas, enquanto protagonistas da produção de saberes de suas próprias culturas, pressupõe muitos desafios a serem superados. Mas os primeiros passos desse caminho já estão sendo

traçados. E nessa empreitada, encontram-se os indígenas Tikuna de Manaus, no desafio de reafirmar seus saberes e sua cultura.

2.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ÂMBITO MUNICIPAL DE MANAUS

A atuação do poder público municipal na questão da educação escolar indígena depende de reivindicação da comunidade requerente dessa modalidade de educação. Nesta perspectiva, a Resolução nº 11/2011 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas, dispõe sobre as normas para a criação e o funcionamento da educação escolar indígena. Assim, o “Sistema Estadual de Educação ou o Sistema Municipal de Educação, quando solicitado, assegurará a Educação Básica à população indígena desaldeada, garantindo à mesma, iguais direitos à localizada em terra indígena (art. 14). Essa prerrogativa legal garantiu aos indígenas Tikuna de Manaus que estão desaldeados, especialmente da Comunidade Wotchimaücü, o direito à educação diferenciada.

Dessa forma, visando prestar atendimento às demandas dos movimentos indígenas locais, que reivindicaram a escola diferenciada e de acordo com as legislações pertinentes, o poder público municipal, especificamente a Secretaria Municipal de Educação-SEMED/Manaus, constituiu o Núcleo de Educação Escolar Indígena. Esse núcleo visou realizar um acompanhamento e, concomitantemente, um diagnóstico sócio-educativo de algumas comunidades no perímetro de Manaus, tal procedimento objetivou conhecer a realidade e as especificidades de cada grupo étnico para posterior intervenção educativa. “Por isso, a análise do sistema educativo de um povo indígena vem a confundir-se com o estudo total da sua cultura” (MELIÁ apud SANTOS, 2013, p. 8).

Santos (2013) relata que tais comunidades consistem em etnias como os Tikuna, no bairro Cidade de Deus; os Sateré Mawé, no bairro Redenção; os Kokama, no bairro Puraquequara II; os Dessana, na Comunidade São João, localizada na BR 174, Km 4; os Tukano, Tariano, Wanano, Dessana, Baniwa e Piratapuia, estabelecidos no Conjunto Villar Câmara, bairro Aleixo; os Apurinã, no bairro Jorge Teixeira/Val Paraíso; os Baré, Kambeba e Karapana, estabelecidos nas margens dos rio Negro e Cuieiras, no perímetro de Manaus.

Esse diagnóstico realizado suscitou na construção coletiva do projeto O Cotidiano das Comunidades Indígenas dos Rios Negro e Cuieiras. Esse projeto consistia na realização de uma pesquisa sobre os saberes tradicionais de cada etnia, contudo, tal pesquisa era conduzida pelos próprios educadores indígenas com a colaboração das comunidades. A partir dessas

ações, a SEMED-Manaus contratou doze professores indígenas para atuarem nas respectivas comunidades, atendendo a Portaria nº 0016/ 2007-GS/SEMED.

Os professores participaram de diversas oficinas a fim de aprender a trabalhar através da Pedagogia de Projetos Pedagógicos, que consiste na linha teórico-metodológica adotada pela SEMED, visando atender as necessidades das comunidades dada a diversidade de saberes das diferentes etnias presentes nesse processo. Para isso, segundo Santos (2013, p. 8),

As atividades do Projeto deveriam ser conduzidas pelos professores indígenas, que realizariam pesquisa etnográfica sobre os saberes tradicionais das etnias de suas respectivas comunidades, que também participariam do processo investigatório, fortalecendo assim, na escola, o sentimento de ser indígena, pois, até então, nas unidades escolares municipais localizadas nessas comunidades as atividades pedagógicas não realizavam trabalhos direcionados ao fortalecimento e sistematização desses conhecimentos.

A partir do planejamento dos projetos e mediante o acompanhamento dos assessores pedagógicos, foi possível aos professores por em prática seus projetos nos centros culturais de suas respectivas comunidades. Assim, para a gerente de educação escolar indígena da SEMED-Manaus (2014),

Nos espaços culturais, a prioridade é a revitalização ou fortalecimento cultural, e a metodologia utilizada se adequa a realidade sócio-política e cultural de cada povo. A SEMED Manaus utiliza da metodologia de projetos, neste sentido o planejamento dos professores segue o projeto pedagógico dos professores indígenas. A SEMED Manaus além de oferecer cursos de formação específicos para os professores indígenas por meio da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM busca parcerias com outras instituições de ensino, como a UFAM e UEA. O acompanhamento é realizado por meio dos assessoramentos semanais aos espaços culturais.

Nesta perspectiva, a partir da progressão das ações e da construção de materiais específicos pelos próprios professores, embasados na Pedagogia de Projetos, foi instituída, a partir de 2007, a Mostra de Trabalhos dos Professores Indígenas, cuja organização ocorre ao final de cada ano letivo. Nessa exposição dos trabalhos desenvolvidos nos centros culturais, há trocas de saberes e experiências entre os envolvidos e a sociedade em geral.

Além dos ordenamentos jurídicos apresentados, há outras legislações no âmbito municipal que também se postam como relevantes na construção de uma pedagogia indígena, a saber: o Decreto Municipal nº 1.394, que regulamenta a criação e o funcionamento das escolas indígenas, bem como o reconhecimento da categoria de professores indígenas no âmbito do Município de Manaus; a Lei nº 1.893, de 23 de julho de 2014, e Lei nº 1.912, de 29

de setembro de 2014, que altera a denominação das escolas para escolas indígenas municipais; o Decreto nº 2.682, de 26 de dezembro de 2013, que dispõe sobre o regimento interno da SEMED Manaus.

Para a contratação dos professores indígenas existem os critérios pré-estabelecidos de acordo com as legislações específicas. Segundo a gerente da educação escolar indígena da SEMED Manaus, nesse processo de escolha, faz-se necessário o preenchimento de alguns requisitos relevantes inerentes à atuação desses educadores. Nesta perspectiva, entende-se como um bom professor indígena aquele que apresenta capacidades políticas, éticas, linguísticas e culturais, pois

[...] diferentemente do professor não indígena, o professor indígena exerce um papel de liderança importante em sua comunidade, servindo, frequentemente, como mediador cultural nas relações interétnicas estabelecidas com a sociedade nacional” (GERENTE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, SEMED-MANAUS, 2014).

Assim como a educação escolar indígena consiste numa realidade educativa diferenciada, seus processos e relações de poder também se concretizam diferentemente da escola formal. Nessa realidade, a escolha do professor da comunidade é um ato político, em que há a participação de toda comunidade, daí a importância atribuída ao papel do educador indígena nas diversas relações que se entrelaçam nas relações interculturais entre escola indígena e a sociedade envolvente.

Nesse sentido, a partir das prerrogativas legais, a gerente destacou algumas competências requisitadas como:

1. *Reconhecer-se e ser reconhecido como pertencente à comunidade/povo indígena em que funciona a escola.*
2. *Ser apoiado e indicado pela comunidade por meio de suas formas de representação política.*
3. *Estar sensível às expectativas e às demandas da comunidade relativas à educação escolar de seus membros.*
4. *Saber dialogar com as lideranças de sua comunidade, com pais e alunos.*
5. *Relacionar-se de forma respeitosa com a comunidade, ajudá-la nas dificuldades e defender seus interesses.*
6. *Agir de acordo aos compromissos assumidos com a comunidade.*
7. *Ter comportamento compatível com a organização social e cultural da comunidade e com suas regras e princípios.*
8. *Demonstrar interesse pela aprendizagem e desenvolver os tipos de saberes (didáticos-pedagógicos, psicossociais, culturais e políticos) implicados na função.*
9. *Demonstrar interesse e desenvolver capacidades bilíngues nas modalidades orais e escritas no português e nas línguas indígenas maternas (quando estas são faladas ou conhecidas).*

10. *Conhecer, valorizar, interpretar e vivenciar as práticas linguísticas e culturais consideradas significativas e relevantes para as transmissões e para a reprodução social da comunidade.*
11. *Tornar-se progressivamente um pesquisador, estimulador e divulgador das produções culturais indígenas entre as novas gerações e na sociedade envolvente.*
12. *Tornar-se um intelectual que reflete e faz refletir criticamente sobre a realidade do seu povo nas atuais circunstâncias históricas e ajudar a transformá-la*
13. *Respeitar e incentivar a pesquisa e o estudo dos conhecimentos relativos à sociedade e ao meio ambiente junto dos mais velhos, dos caciques, das lideranças e dos demais membros de sua comunidade.*
14. *Tornar-se um líder capaz de mobilizar outros, a partir dos espaços educacionais, para identificar, entender e buscar soluções para os problemas da comunidade.*
15. *Ser criativo e participar de sua comunidade profissional, trocando experiências com outros professores indígenas e não indígenas.*
16. *Ser conhecedor e transmissor dos direitos e deveres das sociedades indígenas no país e no mundo.*
17. *Ser capaz de conceber seu trabalho de forma abrangente, apoiando o preparo do aluno para a vida social.*
18. *Participar do cotidiano da aldeia, dos eventos culturais e tradicionais do seu povo.*
19. *Desenvolver e aprimorar os processos educacionais e culturais dos quais é um dos responsáveis, agindo como mediador e articulador das informações entre seu povo, a escola e a sociedade envolvente.*
20. *Relacionar a proposta pedagógica da escola à proposta política mais ampla de sua comunidade relativa ao seu presente e futuro.*
21. *Praticar no seu cotidiano a coerência entre a expressão verbal e a prática* (GERENTE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, SEMED-MANAUS, 2014).

Enfim, no que se refere aos preceitos legais da educação escolar indígena, há avanços que foram conquistados lentamente, porém são significativos para engendrar processos políticos, históricos e sociais para efetivação de uma educação indígena de qualidade. Todavia, para que isto se concretize, faz-se necessária a superação dos problemas que impossibilitam tal empreitada, é necessário que tenhamos

Melhores condições logísticas, estruturas físicas adequadas, legalização dos espaços culturais, material didático diferenciado, cursos de formação superior e compromisso de alguns professores indígenas com a educação escolar indígena, mas principalmente com a comunidade que o escolheu (GERENTE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, SEMED-MANAUS, 2014).

CAPÍTULO 3

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E IDENTIDADES TIKUNA NO CONTEXTO URBANO

3.1 COMUNIDADE TIKUNA EM MANAUS

Os Tikuna foram referidos pela primeira vez nos registros históricos pelo missionário espanhol Samuel Fritz. Seu contato, ainda no período de colonização e exploração da Amazônia, se deu na margem esquerda do rio Solimões, logo acima da foz do rio Içá, na região do Alto Solimões, no Estado do Amazonas. Segundo consta nos relatos desse missionário, esses indígenas eram amplamente conhecidos por seu hábito peculiar de confeccionar colares com os dentes de seus inimigos mortos e flautas com os ossos longos da perna.

Também foram mencionados como sendo inimigos do povo Omágua ou Kambeba, o grupo mais poderoso que habitava as margens do rio naquela época. Conforme a presença dos europeus se tornava crescente, esses indígenas estrategicamente adentraram as florestas e inteligentemente buscaram ocupar as terras de difícil acesso no intuito de desenvolver menor contato com os brancos e manter suas tradições.

Tradicionalmente, a organização social Tikuna consiste no pertencimento a clãs específicos de identificação. Tais clãs são organizados em “metades” (por exemplo: pena/sem pena ou plantas/aves) cujas metades representam uma relação social dualística entre eles, subsidiando e norteando a prática dos casamentos, pois nos costumes tradicionais só pode haver enlace matrimonial entre indivíduos de metades opostas.

Apesar da existência dessa tradição, tornou-se comum o relacionamento dos indivíduos Tikuna com sujeitos de outros grupos étnicos indígenas e não-indígenas, principalmente dos europeus após a colonização. Esses relacionamentos contrários às regras tradicionais suscitaram conflitos e preconceitos dentro do próprio grupo, diante disso, buscando solucionar os problemas gerados por tal questão, os Tikuna designaram o clã de boi para abarcar essas novas relações matrimoniais que se estabeleceram desde o período da colonização, em que os brancos buscavam se relacionar com as mulheres indígenas. Assim,

A coerção social envolvida no matrimônio aos poucos sofreu um processo de flexibilização, primeiramente por conta do crescimento das relações entre indígenas pertencentes à mesma metade clânica, como também por conta dos chamados “casamentos mestiços” (JIMENES, 2014, p. 45).

Dessa forma, as transformações, que aqui pensamos como ressignificações, resultam das interações com outras culturas, pois a cultura é dinâmica e processual em que as relações simbólicas com o “outro” demarcam as diferenças e ocasionam “[...] processos sociais de exclusão e de incorporação pelos quais categorias discretas são mantidas, apesar das transformações na participação e na pertença no decorrer de histórias de vidas individuais” (BARTH, 1998, p. 188).

Assim, pensamos ser ultrapassado o argumento discriminatório disseminado nacionalmente de que o índio que mora na cidade perde sua identidade étnica, tal preconceito advém das próprias instituições governamentais que detêm o poder de tutela sobre tais indígenas.

Diante desse impasse pelo qual vivem os indígenas urbanos, dos quais os Tikuna são inclusos, eles próprios estabeleceram estratégias de enfrentamento dessa realidade. Seja pela prática da invisibilidade étnica ou pelo engajamento político através da criação de associações, eles lutam pela efetivação dos direitos legais que por muito tempo lhes foi negado, pois o atendimento de suas necessidades pelo poder público ainda se dá precariamente, mesmo nas aldeias cujos limites territoriais são demarcados, o que os impulsiona a migrar para os centros urbanos.

Figura 1
Centro Cultural dos Tikuna



Foto: Jucinôra V. S. Araújo (agosto de 2015).

Figura 2
Rua da Comunidade Wotchimaüci



Foto: Jucinôra V. S. Araújo (agosto de 2015).

Essa trajetória de migração para Manaus traz consigo experiências de muitas lutas e dificuldades tanto financeira quanto de adaptação aos moldes da sociedade envolvente, o que ocasionou algumas transformações no seu modo tradicional de viver sua cultura e identidade étnica antes vivenciada na aldeia. Nesse sentido, concebemos que a migração transcende a mudança geográfica de um lugar a outro, pois no caso dos Tikuna, esse processo se concretiza enquanto “[...] ideia de constituição de um espaço simbólico, vivenciado no cotidiano das transformações culturais da sociedade contemporânea” (MEZZADRA apud SILVA, 2013, 45).

Diante dessa circunstância, Silva (2013, p. 27) destaca que o estabelecimento ou inserção de migrantes numa realidade sociocultural diversa

pode ser muitas vezes marcada por conflitos e estranhamentos, seja para os recém-chegados que não domina os códigos socioculturais locais, seja para a sociedade receptora que tende a vê-los a partir de estereótipos já construídos, transformando as diferenças étnico-culturais em algo exótico ou depreciativo.

Tal situação foi vivenciada pelos Tikuna, sobretudo, pelas primeiras famílias que se instalaram no Bairro Cidade de Deus, em que muitos indígenas não dominavam o código sociolinguístico exigido e, por isso, sofreram muitas dificuldades e intempéries.

Em seus estudos acerca dos Tikuna, Jimenes (2014) apresenta os fatores que explicam o deslocamento desses indígenas para o espaço urbano de Manaus. O primeiro fator, segundo

ele, está ligado às perspectivas econômicas de vida, de oportunidades de emprego, de possibilidades de conhecer “o mundo dos brancos”, e de uma educação melhor do que a oferecida nas aldeias. O segundo fator está relacionado às questões pessoais ou grupais em que se pode optar por se aventurar no mundo dos brancos e viver na cidade.

Há outro estudo que também apresenta dois fatores que foram significativos para a migração dos Tikuna para a cidade de Manaus, o primeiro fator está impresso na busca por melhores atendimentos nos serviços públicos, com ênfase para a saúde e educação, já o segundo está ligado ao desejo do indígena em viver e conhecer o mundo civilizado ou “do branco” ou simplesmente curiosidade e aventura (PALADINO apud JIMENES, 2014).

A Comunidade Tikuna de Manaus, denominada Wotchimaücü (nome escolhido em homenagem ao clã *Wai*, do primeiro indígena a se estabelecer no local), é composta por indígenas advindos de diferentes comunidades/aldeias do Alto Solimões entre as quais destacamos Umariacú II, Filadélfia, Belém do Solimões, Feijoal etc., pertencentes aos municípios de Tabatinga e Benjamin Constant, cuja localização fica na tríplice fronteira do Brasil com a Colômbia e o Peru. Esse povo também denominado de povo “Magüta”, que na língua portuguesa significa “povo pescado”, constituem cerca de dezoito famílias que residem em dez casas, no Bairro Cidade de Deus em Manaus, cujas residências são habitadas por pelo menos duas famílias, totalizando um número aproximado de cento e vinte pessoas (SILVA, 2013).

Localizado na zona norte da Cidade de Manaus, o Bairro Cidade de Deus consiste numa área de periferia que ainda está em processo de expansão por ser considerado um bairro novo, tendo apenas vinte e cinco anos de fundação. Sua fundação iniciou-se a partir da década de noventa por grupos de famílias migrantes sem-terra que ocuparam gradativamente o entorno do Bairro Cidade Nova. Seus limites geográficos se estendem com o Conjunto Canaranas - Bairro Cidade Nova (a oeste); com o Bairro Nossa Senhora de Fátima (ao sul); com a Reserva Florestal Adolpho Ducke (ao norte) e com o Bairro Monte Sião (a leste). Somente após três anos de ocupação, o poder público reconheceu a comunidade Cidade de Deus. A falta de saneamento, precariedade dos serviços de abastecimento de água e iluminação pública, assim como de segurança são problemas sociais ainda muito presentes na vida de seus moradores.

No intuito de se fortalecerem politicamente eles criaram a Associação Comunidade Wotchimaücü a fim de reivindicar projetos sociais que demarcam sua etnicidade e território. Quanto a esse processo, Almeida (2006) analisa o processo de “territorialidade específica” à situação dos povos tradicionais, nos quais são incluídos os indígenas. Nesse caso, os grupos

étnicos formariam comunidades fortemente relacionadas com a questão do uso e da apropriação do território, em que há uma reconstrução do espaço pelos indígenas de forma a destacar suas diferenças em relação aos demais grupos, marcando sua etnicidade e mantendo alguns sinais particulares que assinalam a sua identidade. No caso dos Tikuna, eles reivindicam um território específico e exclusivo com a construção de escola, posto de saúde e espaço cultural que sejam demarcados no espaço urbano objetivando seu fortalecimento e apropriação do território, demarcando simbolicamente o terreno de sua identidade étnica na cidade. Assim,

Quando os sujeitos passam a conhecer e a dominar as normas e valores da sociedade estes se “entranham” na mesma, redefinindo assim o seu modo de viver. Então, a comunidade Tikuna constrói o seu espaço e assume um protagonismo étnico a partir de ações desenvolvidas em consonância com as dinâmicas culturais e identitárias que tomam um caráter instrumental e relacional no cotidiano. A etnicidade surge como fator fundamental pautado pelo resgate do passado e dos sinais diacríticos para serem utilizados de acordo com as suas necessidades contemporâneas. Logo, os sujeitos trazem e reinventam aspectos culturais de sua etnia para assim inserir-se no tecido social, por mais intrigante e instigante que possa parecer (SILVA, 2013, p. 125).

A partir desse fortalecimento político em torno das reivindicações acerca de seus direitos nos ordenamentos jurídicos, veio à tona a imperiosa necessidade da criação da escola indígena, de uma educação voltada aos seus interesses, haja vista que “[...] a educação faz parte das políticas que cada sociedade ou comunidade adota, buscando sua sobrevivência e a continuidade das coisas que ela valoriza e em que acredita” (D’ANGELIS, 2001, p. 37).

3.2 A ESCOLA INDÍGENA DOS TIKUNA EM MANAUS

A escola indígena dos Tikuna funciona no centro cultural da comunidade e consiste num espaço multifuncional, um pequeno salão dividido em três compartimentos: uma pequena sala que funciona como depósito de materiais, documentos, objetos eletrônicos, artefatos culturais e materiais escolares utilizados pelo professor; um banheiro masculino e feminino; e o salão maior em que estão as carteiras estudantis, as mesas e cadeiras dos computadores, mesas e cadeiras para as crianças menores, dois bebedouros, uma pia, uma televisão, cadeiras de plástico empilhadas, dois condicionadores de ar, uma mesa grande, uma lousa, um freezer, objetos da cultura Tikuna pendurados nas paredes do salão e alguns banners de trabalhos de algumas universidades sobre esses indígenas e sua cultura.

Figura 3
Pintura interna na parede do Centro Cultural dos Tikuna em Manaus



Foto: Jucinôra V.S. Araújo (agosto de 2015).

Ao adentrarmos no salão nos deparamos com uma pintura na parede que nos chama atenção, trata-se de uma imagem que nos remete a um ritual, evidenciando elementos importantes da cultura, como as pinturas corporais, os instrumentos musicais tradicionais, a indumentária, as comidas, enfim, o viver coletivo.

Apesar de o espaço ser pequeno para o leque de atividades que são realizadas no local, ele é continuamente arrumado, ou melhor, ressignificado a fim de atender as demandas de necessidades da comunidade. Durante o dia, de manhã e à tarde, funciona a escola para as crianças da comunidade, e durante a noite funciona como espaço dos cursos do CETAM oferecidos para a comunidade, especialmente cursos de informática. Nos fins de semana, ocorrem as reuniões da Associação Wotchimaücü de indígenas Tikuna de Manaus, geralmente aos sábados, e os cultos evangélicos aos domingos.

Durante a utilização do espaço como sala de aula, é comum encontrarmos os artesãos da comunidade confeccionando seus produtos numa mesa grande ou jovens da comunidade fazendo trabalhos acadêmicos de pesquisa nos computadores. Em momento algum, no entanto, eles interrompem o trabalho do professor e o andamento da aula, pois todos respeitam as multifuncionalidades do espaço.

Esse espaço cultural também é muito visitado por pesquisadores, turistas e estudantes universitários, que movidos pela curiosidade acadêmica desse processo de vida diferenciado, visitam o local em busca de obter respostas às suas indagações.

3.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CENTRO CULTURAL DOS TIKUNA

Nesta sessão iremos discutir os fundamentos ou princípios utilizados pelo educador indígena do Centro Cultural dos Tikuna no desenvolvimento de sua prática pedagógica, iremos, também, identificar tais práticas, buscando fazer relação com as questões da ressignificação da identidade Tikuna. Ressaltamos que, nossa intenção neste trabalho não é focar nos limites ou nos aspectos negativos da atuação do educador Tikuna, mas, sobretudo, evidenciar as possibilidades de crescimento e aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas a partir de uma discussão e reflexão de toda a comunidade escolar.

Tratar da educação escolar indígena, como já vimos no decorrer deste trabalho, implica a construção de práticas pedagógicas que atendam a tríade: intercultural, bilíngue e diferenciada, de acordo com as diretrizes legais. Assim sendo, o cotidiano escolar do Centro Cultural dos Tikuna deve, segundo as diretrizes da educação escolar indígena, consistir numa rotina escolar diferente das escolas formais as quais estamos acostumados, em que há o monitoramento do tempo, metodologias rigorosas de avaliação, ensino fragmentado por disciplinas, dentre outros aspectos.

Por conta disso, não se pode conceber a escola indígena e seu processo de avaliação cognitiva fora do contexto da cultura de cada povo, além disso, deve-se obedecer ao princípio do bilinguismo e da interculturalidade que pressupõe abertura de relações de fronteiras étnicas. Por isso mesmo, não podemos desconsiderar as relações culturais, sociais e políticas engendradas em seu processo de ensino-aprendizagem. O cotidiano da escola indígena não se encaixa nos padrões de referências das escolas formais, daí a discriminação historicamente disseminada de que “índio não tem educação”, pois

É desta forma que os diversos e variados projetos de educação para índios foram traçados – como se os povos indígenas não tivessem a sua educação. O fato do processo educativo nas sociedades indígenas apresentar diferenças radicais quanto à chamada “educação nacional” levou à conclusão equivocada de que não existe educação indígena (SILVA, 1997, p. 171).

Dessa forma, os indígenas são discriminados por desenvolver uma educação diferente, um processo educativo que não atende aos padrões da nossa educação. Essa discriminação culminou nos processos de aniquilação das sociedades indígenas, suas culturas e, conseqüentemente seus processos educativos, nisto a própria escola dos “brancos” ou a escola formal serviu de meio para tal fim.

Atualmente, os indígenas tem desenvolvido uma consciência crítica de sua realidade histórica, assim como das contradições e complexidades que permeiam as relações sociais na sociedade envolvente. Por conta disso, a apropriação da escola pelos indígenas, visa, sobretudo, muni-los de conhecimentos dessa sociedade majoritária a fim de que possam reivindicar seu lugar na sociedade brasileira. Como nos afirma Santos (2001),

A escola é, dentro desse contexto, o lugar onde a relação entre conhecimentos tradicionais e novos conhecimentos deverá se articular de forma equilibrada. Além de ser uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional, facilitando o diálogo intercultural e a construção de relações igualitárias- fundamentadas no respeito, reconhecimento e valorização das diferenças culturais- entre povos indígenas, a sociedade civil e o Estado (p. 119).

Portanto, a escola indígena dos Tikuna se encontra nessa empreitada, no empreendimento de que seus sujeitos sociais possam conhecer e perpetuar seus conhecimentos tradicionais e, também, conhecer e se apropriar dos saberes da sociedade majoritária ressignificando-os em favor de suas lutas. Tal articulação, segundo pensamos, os possibilitará se afirmar e reconstruir suas culturas no contexto urbano de Manaus, de forma a demarcar suas fronteiras através de relações interculturais que amenizem as tensões e contradições e promovam o respeito às diferenças interétnicas.

3.3.1 Princípios orientadores das práticas pedagógicas Tikuna

Nas observações realizadas percebemos que o professor indígena Tikuna se embasa em três fundamentos para realizar suas práticas pedagógicas: as diretrizes legais pertinentes a essa modalidade de ensino; as orientações da SEMED e, suas próprias experiências.

3.3.1.1 Quanto às diretrizes legais da educação escolar indígena

No intuito de compreendermos os fundamentos da prática pedagógica do professor Tikuna, quanto às diretrizes legais, o questionamos sobre a concepção de uma prática intercultural e diferenciada, o professor indígena Tikuna afirmou:

Intercultural é uma coisa que você vai aprender duas coisas, dos brancos e indígena. Diferenciada porque você vai aprender aquilo que você não aprende lá com os brancos, você vai aprender como você vai construir um texto na língua, e também tão como na língua portuguesa.

Para ele, a prática pedagógica intercultural consiste no desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem em que haja a relação dos conhecimentos tradicionais Tikuna aos conhecimentos da sociedade envolvente, mesmo que tais saberes sejam incongruentes. Dessa forma, a perspectiva da interculturalidade é a compreensão do outro, do diferente que caracteriza a irrepetibilidade e a singularidade de cada pessoa (FLEURI, 2003). Não se pode pensar a educação escolar indígena sem considerar esses processos ali engendrados, uma prática intercultural pressupõe trabalhar com questões relacionadas às relações de fronteiras estabelecidas com a sociedade envolvente, relações marcadas por tensões e conflitos. Quanto a isso Weigel e Lira (2009) afirmam que a interculturalidade

[...] é um projeto em construção, sob permanente tensão criada pelas relações entre os sujeitos sociais marcados por diferenças culturais e políticas [...]. Deste modo, dadas essas diferenças, tal processo de construção é marcado por lutas, confrontos e diferentes conflitos, mediados por estratégias de negociações e busca de convencimento mútuo e conquista coletiva, além do estabelecimento de competições internas e, por outro lado, de alianças entre membros de diferentes grupos (p. 58).

Nesse sentido, esse processo de interculturalidade se concretiza tanto no âmbito das relações sociais estabelecidas entre os diferentes sujeitos que compõem a escola indígena, em suas relações de diálogo, alteridade, de reconhecimento do outro, como também, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem no que diz respeito às práticas educativas, nas fronteiras entre os conhecimentos tradicionais Tikuna e os da sociedade majoritária.

No centro cultural foi possível, ainda que timidamente, observar a prática da interculturalidade, porém esta se deu de forma relacional, ou seja, não foram tecidas reflexões críticas acerca das desigualdades, diferenças e problemáticas que envolvem os diferentes saberes a fim de que se construa uma consciência crítica e emancipada dos sujeitos envolvidos nesse processo educativo. É nessa perspectiva que Vera Candau (2012) aponta a “interculturalidade crítica” como caminho para questionar as desigualdades e diferenças que foram construídas historicamente, visando à construção de novas relações em que os grupos historicamente discriminados e inferiorizados sejam empoderados (CANDAU, p. 244, 2012).

Como é possível perceber, a partir das falas, o professor tem um conceito claro das questões básicas que envolvem as diretrizes de sua atuação, todavia, durante a entrevista ele

não se lembrou de nenhum documento legal que orienta sua prática pedagógica na escola indígena. No entanto, citou como importantes na sua formação pedagógica as experiências vivenciadas na graduação, nas práticas cotidianas e as formações promovidas pela SEMED.

3.3.1.2 Quanto às orientações da Secretaria Municipal de Educação-SEMED

No que diz respeito às orientações da Secretaria Municipal de Educação-SEMED Manaus para a atuação do professor indígena, estas se dão através das formações, que consistem em encontros de diversos educadores a fim de estudar, discutir e refletir sobre seus processos de ensino e aprendizagem, bem como a construção de estratégias e materiais próprios para cada realidade das comunidades indígenas de Manaus.

Por isso, considerando esses contextos diversos na realidade amazônica, como já vimos neste trabalho, a secretaria elegeu como metodologia de trabalho dos professores a Pedagogia de Projetos. Essa metodologia proporciona ao educador indígena liberdade e autonomia para desenvolver com criatividade suas estratégias de ensino e aprendizagem, cujo objetivo é valorizar as identidades étnicas indígenas em seus contextos socioculturais diversos. Sobre isso, Santos (2013), afirma:

Nesse processo de valorização da identidade étnica, a Pedagogia de Projetos representou não apenas um método, mas sim uma opção política, um compromisso com o povo e, conseqüentemente, com a escolarização desenvolvida nas respectivas comunidades, pois por meio de projetos, as atividades são revezadas: ora na escola, ora no espaço físico da comunidade, indo do concreto ao abstrato, priorizando a experiência e valorizando os conhecimentos existentes no meio (SANTOS, 2013, p. 10).

Assim, a partir dessa visão, o professor junto à comunidade, estudantes e suas lideranças deve desenvolver um projeto que abarque os conteúdos da cultura Tikuna relacionados aos conhecimentos da sociedade envolvente. Esse projeto também deve incitar a reflexão crítica dos problemas que permeiam as diversas relações sociais na vida da comunidade, pois tal metodologia requer uma atitude de intervenção no real, se tratando de um currículo vivo, de práticas pedagógicas de venham ao encontro das necessidades da escola ou comunidade no tempo presente. Colaborando com nosso pensamento, Santos (2013, p. 10), diz que essa perspectiva teórico-metodológica exige que

[...] os atores do processo educacional se envolvam nas atividades para descobrir ou produzir algo novo, procurando respostas para questões ou problemas reais, aproximando-se da revitalização e fortalecimento da identidade indígena, assim como dos conhecimentos tradicionais, às vezes, silenciados na escola e no processo de contato com a sociedade envolvente.

Diante do que preconiza o trabalho com a implementação de projetos, percebemos que as práticas do professor Tikuna apresentam algumas dissonâncias em relação a essa metodologia. Tais incoerências se concretizam no que diz respeito aos aspectos teóricos metodológicos do planejamento e em sua execução.

No planejamento, que consiste na elaboração do projeto de aprendizagem, nos planos de aula quinzenais e nos planos diários, o que se preconiza é que todos os envolvidos no processo educativo devem participar. Observamos, porém, que o professor desse centro cultural criou seu projeto sozinho, apresentando muitas dificuldades de entendimento quanto à interligação entre o projeto e seus objetivos atrelados aos planos de aula e, conseqüentemente aos conteúdos ministrados.

Para a sistematização dos conteúdos, o professor utiliza poucos livros que o auxiliam, principalmente, o Livro das Árvores e a Cartilha Tikuna que foram publicados pelos educadores indígenas do Alto Rio Solimões, além de apostilas decorrentes das formações. Tais conteúdos são pensados a partir do objetivo central, podendo ser retirados de livros ou construídos pelo próprio docente, inclusive quando há improvisações devido aos condicionantes do cotidiano. Segundo ele,

Conteúdo eu tiro da minha pessoa, planejo com a minha filosofia, e também eu tiro do livro entendeu, e também eu tiro de pesquisa. Por exemplo, eu tenho um DVD, que eu sempre coloco pra eles também, sobre o ritual da moça nova, e também tem os livros que me ajudam de lá, e eu tiro cópia do que eu puder, porque eu sei que essa norma de trabalhar em sala de aula, com os livros, por exemplo, livros das árvores, livros das pinturas, livros de das histórias, livros de brincadeiras com as crianças e livros dos curupiras também (PROFESSOR INDÍGENA TIKUNA, 2015).

As demais atividades e conteúdos o próprio professor constrói usando sua criatividade, como ele mesmo afirma. A falta de material pedagógico se constitui em obstáculo para a elaboração de estratégias de ensino mais diversificadas. Talvez por conta disso, há o predomínio de aulas expositivas e monótonas, o que revela indícios de uma educação tradicional. A secretaria fornece material, mas é insuficiente para as necessidades, assim o professor conta com a ajuda de amigos, professores e pesquisadores que doam materiais diversos a fim de contribuir com seu trabalho. Todavia, presenciamos atividades criativas

como confecção de apostilas, materiais para alfabetização, jogos, dramatizações, confecção de livros de histórias e desenhos etc.

Durante as observações ficaram evidentes, também, as dificuldades tanto na questão da construção da escrita no português, quanto no domínio das ferramentas do computador na elaboração desse planejamento a ser apresentado ao assessor da SEMED. Além das questões colocadas, dá-se muita ênfase à aprendizagem da língua escrita, com atividades voltadas a feitura de exercícios e cópias no quadro. Isto não motiva os alunos quanto à assiduidade, pois foi perceptível a grande ausência que ocorria. As atividades mais lúdicas, como jogos, dramatizações, músicas etc., foram realizadas visando às apresentações à comunidade, na maioria das vezes, em culminâncias e datas comemorativas. Observamos que a presença e a participação dos estudantes era maior em tais atividades. Durante o período de observação em campo, não ocorreram atividades ao ar livre na comunidade.

A cultura Tikuna é colocada como eixo central nas práticas pedagógicas, contudo não se percebeu uma reflexão e nem uma intervenção na realidade da vida cotidiana dos envolvidos nesse processo educativo, conforme preconiza a Pedagogia de Projetos. As histórias e conhecimentos são ensinados predominantemente de forma descontextualizada. São conhecimentos acerca de árvores e plantas e sua utilização na tradição Tikuna, tais como na produção de canoas, remos, cestos e artesanatos em geral, além disso, são trabalhadas as lendas amazônicas, ligadas aos conhecimentos tradicionais, e frases poucas vezes relacionadas com o cotidiano e, quando isso ocorre, sua abordagem é muito superficial do ponto de vista da formação de um espírito crítico e da curiosidade epistemológica defendida por Paulo Freire (1996). Considerar a “leitura de mundo” dos estudantes pode ser determinante para um processo ensino-aprendizagem rico e motivador.

A discrepância decorrente de dificuldades no planejamento das aulas resultou, muitas vezes, na execução de práticas pedagógicas desarticuladas, pois prevaleceu a abordagem de conteúdos que, apesar de fazerem parte do acervo cultural Tikuna, nada tinham de consonância com o projeto criado. Quanto a isso, Weigel nos propõe uma reflexão pontuando que

Uma caracterização da prática pedagógica requer pensá-la como produto estruturado por um feixe de relações, aos quais se tecem como determinações sociais, filosóficas, psicológicas, culturais e teóricas. Neste sentido, ela se apresenta como síntese provisória entre o ideário pedagógico (teoria) e o fazer propriamente dito, síntese esta que assegura a interdependência entre fins e objetivos, explicando a articulação entre ensino e aprendizagem, ensino e pesquisa, conteúdo e forma, professor e aluno (2000/2001, p. 125).

Tal desarticulação entre o ideário pedagógico e o fazer propriamente dito fica evidente ao observarmos, por exemplo, que o projeto de aprendizagem tratava das músicas tradicionais Tikuna e o conteúdo ministrado consistia na história da canoa ou em conhecer as saudações Tikuna. Certo dia, o professor solicitou da secretaria um violão para trabalhar as músicas tradicionais, percebendo essa discrepância entre projeto e ações, o assessor sugeriu a construção de instrumentos musicais tradicionais, porém o professor pontuou as dificuldades de falta de material para essa atividade e afirmou “*mas nós preservamos nossa cultura*”.

Assim, o plano de aula necessita estar relacionado ao que foi estabelecido como parâmetro no projeto. Todavia, ao visualizarmos os planos de aula, percebemos que estes, na maioria das vezes, são repetições do ano anterior, e que não se relacionavam ao que foi estabelecido no projeto de aprendizagem. Tal situação configura incoerência entre o que foi planejado e as práticas desenvolvidas, percebe-se que o educador tem dificuldade nessa articulação, sentindo falta de um acompanhamento mais estreito dos assessores e de orientadores, ele afirma que os assessores

Ajudam pouco. Sim, acompanhamento pedagógico, falta muito, orientador, falta muito, sozinho não dá pra mim levar. Sim, tem muita dificuldade minha... fica muito difícil, tenho dificuldade, porque não dá pra trabalhar sozinho. Uma equipe é bom, pra trabalhar em equipe, com seis ou dez pessoas dá pra trabalhar, montar uma coisa melhor pras crianças... construir livros didáticos, construir de primeiro a quinto ano, de nono e depois de ensino médio, pra gente poder construir pra poder trabalhar a prática pedagógica em sala de aula, com livro didático já preparado. Dificuldade tem muito [...] é a vida é assim mesmo, eu tô levando a vida mas o importante é as crianças saem falando a língua, identificar palavras da língua nas frases, isto é o que é importante pra mim (PROFESSOR INDÍGENA TIKUNA, 2015).

O professor indígena apresenta muita dificuldade em construir sozinho o projeto de aprendizagem, buscando sempre a ajuda de colegas e do próprio assessor para concluir tal tarefa. Porém, observamos que o assessor não demanda tempo para ajudá-lo nessa construção, pois sua visita se restringe a uma breve conversa e a entrega da frequência para o educador assinar. Talvez essa situação explique as incoerências aqui apontadas nesse processo da educação escolar indígena.

Portanto, na prática, percebemos que o docente indígena sente-se aflito por não dominar saberes necessários ao uso do computador e às exigências burocráticas de elaboração de projetos e planos de aula, sentindo-se desassistido pelo assessoramento da secretaria municipal e, ainda por construir sozinho o currículo e os materiais necessários à efetivação de sua prática. Mas apesar de todas as dificuldades aqui apontadas, ele tem buscado dominar as

ferramentas necessárias ao seu trabalho, praticando a reflexão de sua própria ação, buscando, dentro de suas limitações, o aperfeiçoamento dessa prática, a partir da realização de uma autoanálise sobre suas próprias ações (LIBÂNEO, 2002).

3.3.1.3 Quanto às próprias experiências

Ao pensarmos a respeito de qualquer processo educativo, tal ação nos remete a figura de alguém que ensina, o professor, cuja prática pedagógica tem papel central na formação social de seus alunos, no que diz respeito a uma formação crítica, pois “[...] qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no professor em exercício seu principal agente”(CANDAUI,1996, p. 140). Tendo em vista isso, no Centro Cultural dos Tikuna o professor configura num dos principais agentes desse processo educativo, daí a importância de conhecermos aqui sua trajetória, formação e o que o motivou a ser educador indígena:

Eu acho que através da minha própria vontade, o que me incentivou muito através da comunidade me indicou também, e gostei muito, já trabalhei quase três anos como voluntário. Como voluntário eu aprendi muito, muita experiência junto com o Omázio, que era professor também, nós trabalhamos um projeto pela UFAM, pelo PIBIC. De lá, eu comecei a gostar como professor e me identifiquei (PROFESSOR INDÍGENA TIKUNA, 2015).

O professor indígena em exercício no Centro Cultural dos Tikuna tem 39 anos de idade, é licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas. Seu vínculo empregatício com a Secretaria Municipal de Educação-SEMED se dá através de contrato, pois ainda não existe concurso público para a área de educação escolar indígena. Ele é remunerado apenas pelo turno matutino, no turno vespertino seu trabalho é voluntário. Ele e as lideranças têm lutado junto ao poder público municipal por sua remuneração integral, porém até o presente momento isto não ocorreu.

Sua atuação durante três anos em que trabalhou como voluntário num projeto do PIBIC da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, que tratava justamente da revitalização da língua materna Tikuna, foi o que o motivou para ser professor indígena, indicado pela comunidade e suas lideranças. O professor atua na comunidade há cerca de oito anos, como ele mesmo diz. Aprendeu a atuar a partir de:

Eu aprendi, no superior onde eu estudava, e também no saber indígena não é, que também a SEMED oferece pra nós, semana pedagógica, com esse trabalho com as crianças, com o trabalho em sala de aula, eu aprendi bastante né. Aprendi a como trabalhar em sala de aula, com projeto de saber indígena, do MEC, e também dá SEMED também, como trabalhar, e de que forma trabalhar em sala de aula de prática pedagógica (PROFESSOR INDÍGENA TIKUNA, 2015).

O professor Tikuna aponta que aprendeu a construir suas práticas pedagógicas a partir de experiências por ele vivenciadas na formação superior, nas formações empreendidas pela SEMED e na sua própria prática no cotidiano da sala de aula. Sua graduação em Pedagogia Intercultural forneceu uma formação específica para a escola indígena, além de propiciar contato com outros professores de diversas etnias e com a elaboração de materiais pedagógicos específicos. Ademais, as periódicas formações do “Saber Indígena,” parceria MEC/UFAM/SEMED, proporcionaram aos professores indígenas de diferentes comunidades trocas de experiências de suas práticas realizadas e, sobretudo, quanto ao processo de construção de materiais pedagógicos específicos à cada contexto cultural e social.

As falas desse educador indígena nos leva ao entendimento de que sua prática pedagógica está alicerçada, principalmente, em suas próprias experiências, pois a escola dos Tikuna ainda não dispõe do projeto político pedagógico, tampouco existe um currículo a ser operacionalizado. Durante seu curso de licenciatura o mesmo vivenciou muitas experiências no que diz respeito ao processo de construção de métodos e materiais no ensino bilíngue.

Dessa forma, inferimos que o professor aprende sua profissão por vários caminhos, seja com as teorias de ensino e aprendizagem, seja com a própria experiência (LIBÂNEO, 2002). Os conteúdos são escolhidos e construídos por ele, a partir da elaboração do projeto de aprendizagem. O centro cultural ainda não possui o projeto político pedagógico, quanto a isso, a gerente da educação escolar indígena da SEMED diz que os “*espaços culturais, por estarem em processo de regulamentação, ainda não possuem PPP. Nas escolas indígenas municipais estes seguem a orientação que diz respeito às especificidades culturais de cada povo e a legislação pertinente*”. Nesse sentido, urge que essa comunidade construa coletivamente seu projeto político pedagógico, tendo consciência de que a escola tem papel determinante enquanto instrumento que visa reconstruir e afirmar a identidade indígena social, política e culturalmente.

As experiências vivenciadas pelo professor Tikuna em sua formação inicial e continuada, somando-se às experiências de sua própria prática, com a elaboração do projeto de aprendizagem e a construção dos materiais pedagógicos, são decisivos na busca de êxito nesse processo ensino-aprendizagem que visa, sobretudo, a valorização da identidade étnica

Tikuna. Nesse intuito, de valorizar a cultura e identidade Tikuna, a partir das práticas curriculares desta escola, o papel do educador é central, haja vista que

Nesse processo, destaca-se a importância do compromisso do professor indígena e sua respectiva comunidade para efetivar a intenção de revitalizar e fortalecer o conhecimento dos mais velhos sobre as músicas, os mitos, os ritos, a culinária, o artesanato, dentre outros elementos, que devem ser utilizados como recursos para desenvolvimento do trabalho pedagógico, agregando significado próprio de cada povo indígena, ultrapassando os limites da escola, na perspectiva de contribuir para formulação de políticas públicas (SANTOS, 2013, p. 12).

A prática pedagógica na escola indígena, portanto, pressupõe uma ação pedagógica que transcende as dimensões da escola. Em que a pesquisa não se limita aos livros e escritos, mas sim na vida real com a valorização dos conhecimentos dos estudantes, do professor e também dos indígenas mais velhos da comunidade. Essa perspectiva consiste na valorização do que Paulo Freire denomina “leitura de mundo”. Trazer para o processo de ensino-aprendizagem os problemas de falta de saneamento básico, segurança, emprego, alimentação, dentre outras necessidades, implica instigar no aluno indígena o desenvolvimento de um espírito questionador das desigualdades sociais a que este está exposto, assim como refletir as possibilidades de mudanças. Perceber a escola como um espaço de formação política e cultural é determinante para o desenvolvimento de práticas que visem questionar as injustiças sociais a fim de que seus alunos desenvolvam uma atitude de crítica, autenticidade, autonomia e emancipação buscando, assim, empreender as mudanças sociais (GIROUX e MACLAREN, 2011).

3.3.2 Práticas pedagógicas realizadas

Na realidade dos Tikuna, as aulas não seguem um controle rigoroso do tempo. Tanto no turno matutino quanto no vespertino, tem duração de três horas e meia, com um intervalo de quinze a vinte minutos para a merenda, como a escola não fornece a merenda, as crianças dirigem-se às suas casas para tal fim. Essa rotina pode, no entanto, ser alterada conforme a necessidade do professor e dos alunos, bem como das condições do ambiente e do tempo, por exemplo: quando ocorre queda de energia ou muita chuva, as crianças são liberadas mais cedo, nos dias de pagamento, elas são liberadas por que o professor precisa se deslocar para outros bairros para receber seus proventos.

A escola indígena Tikuna vinte e sete alunos matriculados. No entanto, a assiduidade maior é de aproximadamente vinte desse quantitativo de alunos, porém no dia a dia a evasão é muito grande, isto devido ao fato dos adolescentes que aprendem a língua Tikuna, deixarem de frequentar as aulas com assiduidade por pensarem que já *“estão velhos pra estudar no centro cultural”* (ENTREVISTA, JUNHO DE 2015). Por outro lado, a ausência dos pais no lar demanda a necessidade dos filhos maiores administrarem as tarefas domésticas e o cuidado dos irmãos menores. Tal situação é muito comum, porque a maioria dos adultos da comunidade é artesãos e precisam se ausentar do lar para fazer divulgação e comercializar seus produtos nos eventos que ocorrem em instituições públicas e privadas da cidade. Além disso, o predomínio de aulas expositivas com exercícios e cópias parece não motivar os alunos a levantar cedo para ir estudar sobre sua cultura.

Quando indagado sobre as atividades realizadas, o professor pontuou que realiza atividades de história, geografia, separação de sílabas, textos, ditados, e *“sobre leitura na língua, jogos de memória, língua, identificação das sílabas, identificação das figuras na língua Tikuna, desenho, pintura, grafismos, identificação e oralidade também”*.

No que diz respeito às atividades que os estudantes participam no centro cultural, nas entrevistas foram citadas tais atividades: escrita e leitura na língua materna; exercícios na lousa; ditado de palavras e frases; desenhos; pinturas; jogos pedagógicos; brincadeiras; peças de teatro das histórias e lendas, como a do Jabuti, Sumaumeira, Jurupari, Boto, Sapo, Cobra Grande, Pescador (origem do povo Tikuna) dentre outras do acervo cultural Tikuna. O professor *“Faz leituras, os desenhos, pras crianças aprender. Ele explica como que é o que acontece na floresta. Ele vai explicando, aí as crianças vão aprendendo. Tem a vez quando dá vontade, aí ele faz com a gente o teatro. Faz brincadeiras”* (ESTUDANTE D, 2015).

Nesse pensamento, dentre as atividades que mais gostam de participar ganham destaque as atividades mais lúdicas como os jogos e as dramatizações ou peças de teatro. Tais dramatizações são apresentadas à comunidade, principalmente em reuniões decorrentes de datas comemorativas; visitas de representantes do poder público de todas as esferas, visita de turistas etc.

Foi citado também o uso dos computadores para jogos virtuais na internet, no entanto, o que predomina é o livre acesso aos conteúdos da internet, pois não percebemos direcionamento por parte do educador em tal atividade, pois este não apresenta domínio do uso dos computadores a fim de utilizá-lo enquanto ferramenta pedagógica no processo ensino-aprendizagem.

Figura 4
Atividade de ditado na lousa

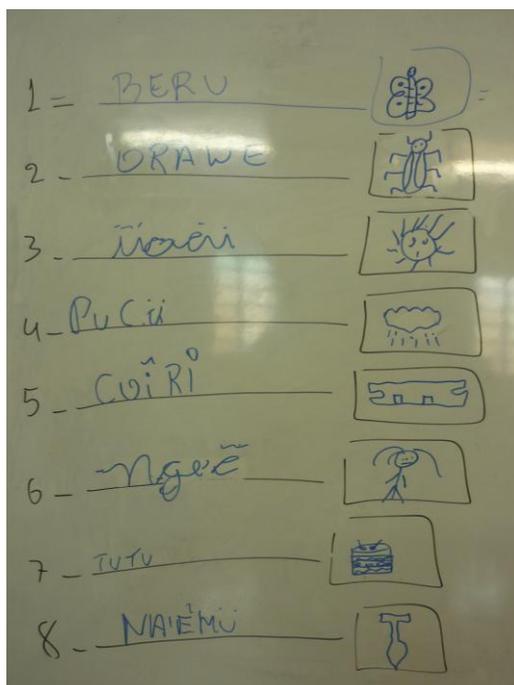


Foto: Jucinôra Araújo (agosto de 2015).

Figura 5
Fichas de Leitura

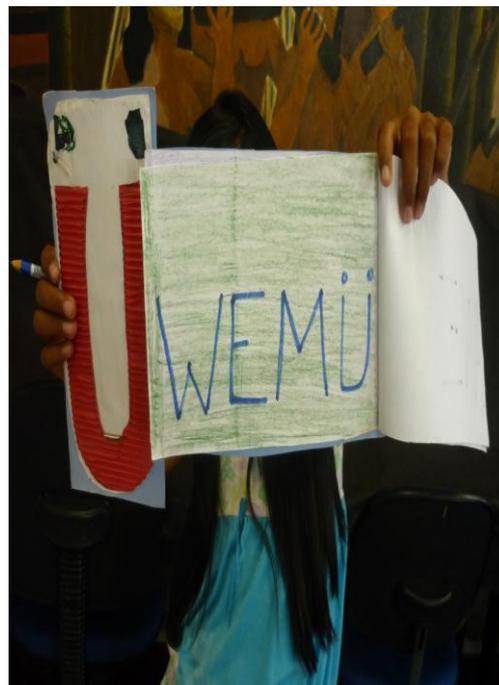


Foto: Jucinôra Araújo (julho de 2015).

As atividades de escrita consistiam em cópias da lousa, e ditados de palavras e frases em Tikuna. Foi trabalhada a criação de palavras a partir de sílabas e a tradução para o português foi realizada poucas vezes. As atividades de leitura eram trabalhadas na lousa em que o professor realiza a leitura e os alunos repetem e, ainda, para a leitura houve a utilização de fichas, como a que está posta na fotografia acima. Na ficha está em destaque uma letra inicial de várias palavras em que o professor lê e os estudantes repetem. Os exercícios elaborados pelo professor são bastante criativos se pensarmos que o mesmo não tem embasamento em livro didático algum.

Foram desenvolvidas, também, atividades de músicas e dramatizações das histórias Tikuna. As músicas selecionadas do acervo cultural Tikuna foram ensaiadas e apresentadas em alguns eventos especiais, como em homenagem às mães da comunidade, na visita de representantes da secretaria municipal de educação e na culminância junto aos pais da comunidade. Com relação ao desenvolvimento de atividades que envolvem o respeito à diversidade cultural e respeito ao outro (alteridade), os alunos afirmaram que não participaram de nenhuma atividade nesse sentido, pois essa questão foi tratada apenas em conselhos e conversas.

Durante o período das observações, predominavam aulas de forma expositiva através da leitura e escrita de textos no quadro. Primeiramente o professor escreve a atividade no

quadro, logo após ele explica o texto e os exercícios. Após a feitura dos exercícios no caderno, o professor os chama individualmente ao quadro para que respondam a atividade, caso a resposta esteja errada ele a corrige juntamente com outros alunos.

No período de nossas observações foram realizadas atividades pedagógicas de leitura e escrita, dramatização de histórias do povo Tikuna; músicas e jogos da cultura Tikuna; saberes da floresta, fauna e flora amazônica; os costumes dos ancestrais Tikuna e as histórias cantadas e contadas do povo Tikuna.

Foi verificado que não são feitas provas avaliativas, assim como não existe a reprovação escolar, porque o processo de aprendizagem é avaliado e acompanhado diariamente de acordo com o progresso dos alunos. Os alunos que já sabem ler na língua materna realizam todas as atividades de leitura e escrita e de ditados com autonomia. Já os alunos que ainda não dominam a escrita da língua materna precisam de uma assistência maior do professor, para estes, ele faz as atividades separadas no caderno ou, em alguns momentos, eles ficam apenas como espectadores, aguardando a nova atividade que possibilite o seu aprendizado. Nas atividades de desenho e pintura, todos participam.

Durante as observações das aulas, foi possível observar o professor aconselhando os estudantes quanto à importância da autoafirmação como Tikuna, porém não houve uma reflexão crítica junto aos alunos quanto aos conteúdos e suas relações interculturais. Os conteúdos são parte das tradições, entretanto, não foram relacionados com os modos de vida atuais da comunidade e seu cotidiano, pois o traço mais marcante da cultura é o próprio uso da língua. Assim, não se processa o que se denomina “conversa-reflexiva-com-a-situação”, na expressão de Shonn (apud WEIGEL, 2009, p. 60).

Na comunidade e na escola, não se observou o uso de adereços ou ornamentos artesanais que identifique a singularidade estética indígena, pois as roupas e os adereços artesanais tipicamente indígenas são utilizados apenas em reuniões e apresentações da cultura para visitantes. A alimentação também sofreu mudanças devido aos condicionantes econômicos e sociais da cidade, assim, já não se consome o peixe e outros elementos da culinária típica com tanta frequência. A língua se torna o principal elemento de referência na formação da identidade étnica dos estudantes.

Para Bernal (2009), essa quase total ausência da estética indígena na vida diária e nas relações dentro das etnias, não significa a desvalorização do artesanato no contexto urbano. Ao contrário, os indígenas demonstram profunda compreensão da utilização desse elemento que é parte integrante tanto de sua identidade étnica quanto das representações que a sociedade circundante tem de si.

Além das dificuldades demandadas pelas exigências burocráticas inerentes ao trabalho de professor, na escola e na comunidade existem outros problemas enfrentados pela comunidade que afetam o cotidiano escolar indígena: “*Na escola falta espaço, merenda, falta é, é ambiente boa pra nós, entendeu? É isto que está faltando em muitas escolas aqui, e pessoa não ajuda, governo [...] município, pra que eles ajudam nós nas cidades também.* Mediante tais circunstâncias, pensamos que as soluções envolvem a criação de estratégias que se traduzem em “bricolagens”, ou seja, na capacidade criativa de realizar o trabalho pedagógico com os elementos que se dispõe (CERTEAU, 1994).

Como vimos, o professor Tikuna constrói sozinho os conteúdos curriculares que serão ministrados durante o ano. O projeto de aprendizagem é construído de forma anual, em que os conteúdos curriculares são organizados detalhadamente de forma quinzenal, ou seja, a cada quinze dias têm-se os conteúdos específicos a serem trabalhados de acordo com os objetivos do projeto de aprendizagem.

O professor conceitua sua prática como sendo tradicional e construtiva ao mesmo tempo. Ele realiza pesquisas diversas para a seleção e organização dos conteúdos a serem trabalhados. Para Weigel (2001, p. 127), “pesquisar significa conhecer a realidade [...]. Conhecer é antes uma apropriação da realidade que envolve condições subjetivas e objetivas e circunstâncias diversas”. Tais pesquisas incluem o acesso à internet, livros, apostilas e até mesmo conversas com os membros mais velhos da comunidade, assim cita o professor:

Duas Coisas professora, construtiva, e tanto prática pedagógica, você vai aprender, o que você aprende, em sala de aula, você vai trazer pras crianças em sala de aula, e também como você vai com os mais velhos, dentro da comunidade, vai ensinar e tu vai receber aquilo que tu aprendeu com o idoso, o que como tu vai repassar como conhecimento pras crianças, entendeu? (PROFESSOR INDÍGENA TIKUNA, 2015).

Em sua prática, o professor considera sua metodologia de trabalho como tradicional e construtiva, considerando os conhecimentos dos mais velhos da comunidade. Certo dia um dos artesãos da comunidade foi convidado a ensinar como confeccionar uma flauta de bambu¹, ao se organizar para a atividade, os estudantes que estavam curiosos e empolgados o rodearam e aprenderam a construir e a utilizar o instrumento.

¹ O bambu é uma planta muito apreciada por indígenas na confecção de objetos artesanais e instrumentos musicais. No entanto, o bambu tem fama de ser uma planta de difícil adaptação ao solo. Os Tikuna não dispõem dessa planta nos espaços da comunidade. Os bambus utilizados para essa atividade foram comprados dos indígenas Sateré - Maué, no Bairro Redenção.

Todos os conteúdos são trabalhados de forma interdisciplinar e são voltados à aprendizagem da língua materna, porém poucas vezes se percebeu a relação desses com as problemáticas da vida cotidiana dos estudantes, pois ocorre um processo de distanciamento entre o que se aprende na escola com o cotidiano vivido. Isso ocorre, talvez, por conta de todas as determinantes que envolvem o viver na cidade, sobretudo, a falta de contato com a natureza, com a floresta, com o rio e animais etc. Além disso, os conteúdos não são transmitidos de maneira crítica, não existe uma reflexão acerca dos conteúdos e suas relações com os conhecimentos da sociedade envolvente. Nesse sentido,

Sem embargo, pela forma como vem sendo atendida a escolarização indígena, com professores não capacitados, professores que passam os mesmos conhecimentos que eles aprenderam sem maior aprofundamento ou análise e em princípios didático-pedagógicos, não erramos ao afirmar que a escola (especialmente a criada e dependente das instâncias oficiais) está desarticulando as comunidades indígenas e não está fazendo muita coisa na preservação da identidade indígena; desta identidade que exige a reapropriação da história passada e a articulação da história do dia-a-dia que vão vivendo os índios (PAREDES, 1996, p. 26).

Apesar de todas as dificuldades, segundo o professor, seu trabalho tem sido frutífero no sentido da aprendizagem da língua, muitos dos adolescentes já falam a língua materna: *“hoje eles falam já tá com 16 anos, 17 anos, já evoluiu bastante, e isso é que nós queremos aqui, que as crianças aprendi, pratica e saiba falar aqui em sala de aula”*.

A inserção dos Tikuna no tecido social urbano trouxe inúmeras transformações em suas condições históricas, já não há o contato intenso com a natureza e os meios de subsistência se tornam mais difíceis, há a necessidade de qualificação profissional. Diante das exigências da sociedade envolvente, a escola se torna promotora de uma nova identidade, haja vista que a educação proporciona o acesso aos bens culturais e materiais da sociedade globalizada, assim *“a educação escolar é renascimento”* (WEIGEL, 2003, p. 12).

Quando indagado sobre a questão da afirmação étnica dos estudantes ele afirmou:

Sim, tem orgulho de ser Tikuna, porque começa dentro de casa, com os pais, pratica falar, de lá eles vão conhecer, ouvir através da fala dos pais, através dos cânticos, que as Tikuna cantam, que lá eles vai gostando... assim a prática deles vão elevar o espírito de conversa, através da conversa. Através da fala, através da língua, através da identidade que ele tem através de como eles são Tikunas, entendeu? O que eles falam realmente e nós também identifica com os pais também., mas através da afirmação, já vem do pai, já vem de casa, através do projeto, eles tem de forma afirmação, porque eles vão, vão dizer que tem orgulho de ser indígena (PROFESSOR INDÍGENA TIKUNA, 2015).

Diante da nova realidade das circunstâncias históricas, sociais e culturais, já não cabe como manifestações da identidade os rituais tradicionais Tikuna. O mais conhecido, o ritual da moça nova, já não é realizado nessa comunidade. Os costumes e tradições ligados ao convívio com a natureza: os saberes sobre as plantas medicinais, saberes sobre a floresta e os animais, dentre outros saberes, já não fazem parte do cotidiano desses indígenas com a intensidade da aldeia. Tais conhecimentos, segundo pensamos, se tornam memória, artefato cultural ensinado na escola indígena, porém são importantíssimos na questão do resgate da memória do povo Tikuna e na construção de uma identidade étnica ressignificada, em que se torna importante os registros imagéticos, orais e escritos da língua, pois

O trabalho de escrita nas línguas indígenas está ligado, assim, ao de educação, que é muito mais amplo – pois este envolve o preparo para a vida na sociedade brasileira, além da reafirmação da cultura original. A escrita, desse modo, aparece como afirmação cultural e da diferença, e como instrumento de defesa de interesses e participação na cidadania brasileira (MINDLIN, 1997, p. 60).

Por conta disso, a escola indígena ganha destaque como marca da diferença, em que a língua escrita e falada se torna instrumento de luta, resistência e afirmação, logo, esses indígenas “[...] operam mudanças em sua cosmologia, concepções míticas e estéticas, magia, ritos, bases materiais e línguas, apropriando-se - mas recriando e reelaborando, de acordo com critérios e paradigmas de suas próprias culturas - dos elementos da cultura dominante” (WEIGEL, 2003, p. 1). Então, as mudanças decorrentes de sua inserção no contexto urbano impulsionaram transformações em seus sistemas de referência simbólica de sua identidade étnica, que hoje recai, sobretudo, sobre as representações sociais do uso da língua falada e escrita.

Referente ao processo de aprendizagem da língua materna por parte dos estudantes, segundo o professor indígena, as crianças apresentam algumas dificuldades resultantes do desafio de aprender duas línguas ao mesmo tempo. Isto porque em casa elas se comunicam com os pais na língua materna, ainda que alguns saibam apenas algumas palavras, porém na escola formal elas precisam se comunicar e desenvolver as competências linguísticas na oralidade e na escrita da língua portuguesa padrão. Nessas circunstâncias, as dificuldades de aprendizagem são quase inevitáveis, pois

Sim, a diferença que eles tem, é assim.. muitas vezes as crianças, confundem, porque eles também fica, aprendi leitura aqui também, e lá aprendem leitura, mas assim as crianças, vão aprender juntos, mesmo tendo duas línguas, vamos ler aqui, só que a língua já se torna diferente, ela muda pra outro caminho, mas o português

dela, fala diariamente, entendeu? Mas a língua se torna assim, pouco diferente, mas também português, entra, mas português, ela é mais do que língua Tikuna, entendeu? (PROFESSOR INDÍGENA TIKUNA, 2015).

Essa circunstância enseja muitos desafios aos estudantes, principalmente os mais novos que estão inseridos na escola formal nas fases de alfabetização, sobretudo do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, pois as diferenças entre as línguas são gritantes. Isto se caracteriza enquanto desafio para a escola indígena, porque segundo o pensamento de Paredes (1996, p. 18),

Antes de tudo, deve garantir-se uma boa alfabetização e domínio da leitura e escrita na própria língua, para depois passar a trabalhar a segunda língua pois, a alfabetização na língua própria contribui com os instrumentos básicos para a compreensão da segunda língua, e assim para adiante até chegar ao domínio da leitura e escrita; de tal maneira que, com o domínio da leitura e escrita na própria língua, uma criança indígena está mais capacitada para desenvolver as destrezas necessárias para a leitura e a escrita em português, sem precisar de uma outra alfabetização. Os questionamentos que ainda permanecem a respeito do ensino-aprendizagem de duas ou mais línguas têm relação com o momento em que deve ensinar-se a segunda língua; vale dizer: será na segunda série, na terceira, na quarta [...]?

Por conta disso, torna-se necessária a promoção de discussões mais apuradas quanto à essa questão da alfabetização das crianças indígenas. A inserção delas na escola formal aos seis anos de idade implica constante contato com a língua majoritária e suas exigências enquanto língua padrão. Ao contrário disso, em seu cotidiano na comunidade a utilização da língua materna torna-se exigência no sentido do discurso da manutenção da cultura, porém essa problemática transcende as propostas objetivadas neste estudo, uma vez que demandaria outra pesquisa.

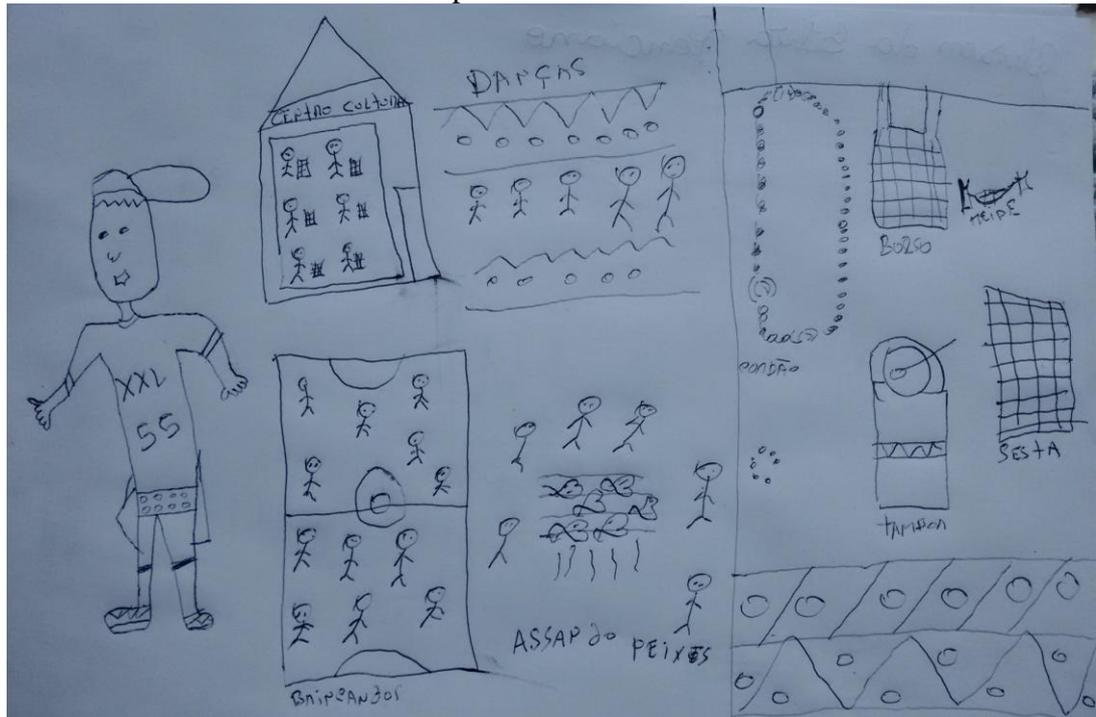
3.4 A ESCOLA INDÍGENA COMO ESPAÇO DE AFIRMAÇÃO

3.4.1 Ser estudante Tikuna na escola urbana

Os estudantes com os quais foi estabelecido contato fazem parte da terceira geração dos indígenas da comunidade, ou seja, correspondem àqueles indígenas que nasceram na cidade. Alguns já visitaram a aldeia localizada no Alto Solimões, porém outros ainda não desfrutaram dessa experiência de vivenciar uma realidade mais próxima da natureza e suas benesses, não conhecem as condições de vida do interior. Nesse contato com os estudantes,

nas observações e entrevistas, buscamos apreender suas concepções sobre a própria identidade indígena, as contribuições das práticas pedagógicas desenvolvidas no centro cultural na formação dessa identidade, e como se processam as repercussões dessa identidade nas relações sociais engendradas no contexto urbano, bem como na escola formal.

Figura 6
Mapa Conceitual



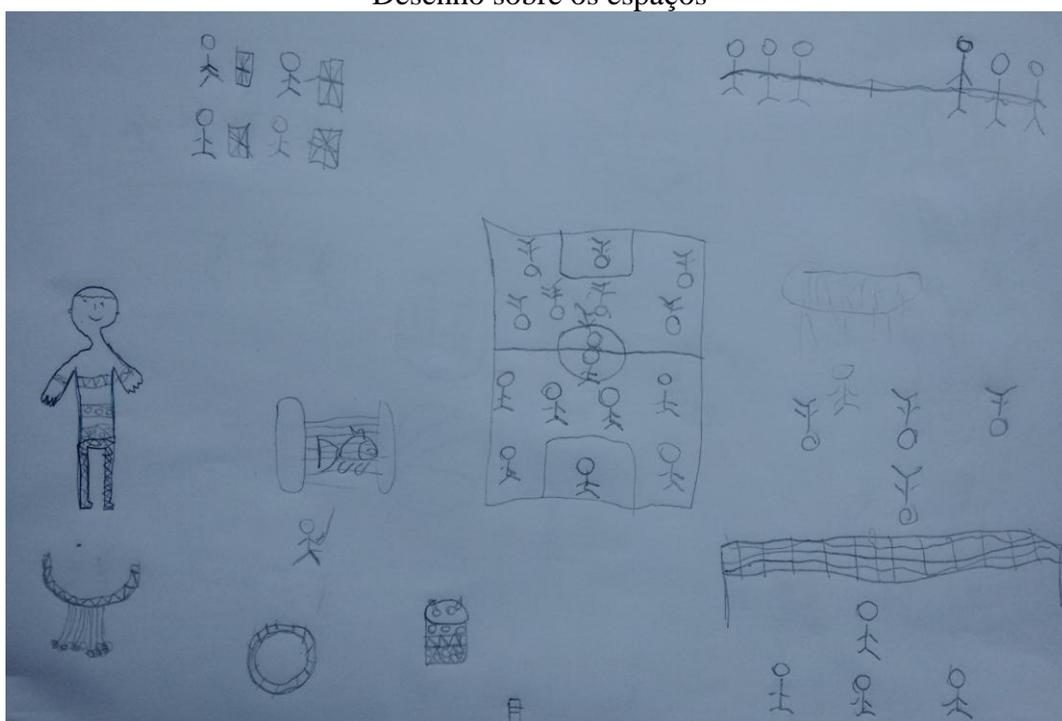
Nesse mapa conceitual elaborado por um estudante de 15 anos observamos os espaços significativos que definem sua identidade étnica, dentre eles o centro cultural.
Foto: Jucinôra Araújo (julho de 2015).

Durante o período da pesquisa de campo, foi proposto aos estudantes que realizassem um mapa conceitual de como se autopercebem em suas vivências nesse contexto de urbanidade ao qual estão inseridos. Segundo pensamos, nessa atividade o jogo de futebol, a reunião em torno da refeição, a confecção do artesanato, bem como o centro cultural refletem um sentimento de pertencimento ligado às práticas culturais ainda vivenciadas na comunidade.

A vivência na cidade trouxe algumas transformações na identidade desse povo, pois no cotidiano a identidade se posta como um processo de construção permanente do indivíduo, sendo reelaborada e moldada a partir das experiências diárias de contato com os diferentes grupos étnicos da sociedade circundante. Este processo revela o caráter dinâmico da cultura em que essa geração de estudantes Tikuna já não opera todas as práticas culturais de seus pais,

assim como aos poucos se absorvem costumes que antes não faziam parte do rol de interesses educativos da etnia, por exemplo, o uso de tecnologias e redes sociais. Diante disso “[...] a educação indígena é uma dimensão do contato intercultural em que se instaura o conflito e a luta pela apropriação e reconstrução de elementos da cultura dominante, filtrados e reinterpretados a partir de categorias próprias” (WEIGEL, 2000, p. 74).

Figura 7
Desenho sobre os espaços



Desenho de um estudante representando como ele se percebe nos espaços em que circula em seu dia-a-dia na cidade.

Foto: Jucinôra V. S. Araújo (2015).

Apesar dos apelos constantes decorrentes da globalização enquanto circulação de pessoas e bens de consumo percebemos a persistência em práticas que revelam seu caráter étnico. Laraia (2004) argumenta que o sistema cultural ao qual estamos inseridos está sempre em mudança e o entendimento dessa dinâmica permite atenuar choques e preconceitos entre gerações. Segundo pensamos, esse processo de transformação se concretiza a partir da apropriação de elementos simbólicos pertencentes a outras culturas que são ressignificadas na dinâmica cultural dos Tikuna. Nesse sentido o jogo de futebol e o jogo de vôlei (como nos mostra o desenho acima), originalmente não fazem parte das tradições dos Tikuna, mas foram incorporados à sua cultura, isso configura um processo que Stuart Hall (2011) denomina de hibridização. Nesse processo, as identidades culturais perdem força, pois a ênfase é dada ao

processo de identificações culturais que direcionam os sujeitos para ideias de pertencimentos mais fragmentados e fluídos por conta das relações interculturais estabelecidas.

Cancline (2008) também traz sua contribuição ao nosso entendimento ao pontuar essa interação entre diferentes elementos culturais, aqui colocamos o tradicional e o moderno, como uma relação híbrida, isto é, já não se tem uma identidade indígena fixa ou unificada, como alguns equivocadamente a concebem, temos sim uma identidade cultural híbrida.

Entretanto, nessa identidade híbrida, há os elementos de diferenciação ou contrastivos que persistem e resistem à ideia de homogeneização cultural operada pela globalização. Por tais elementos perpassam os processos de negociações, conflitos e tensões, próprios de relações interculturais e espaços de fronteiras. No caso da escola indígena Tikuna, um desses elementos de diferenciação se concretiza na representação social do uso da língua materna.

Quanto ao conceito de ser Tikuna, a maioria dos estudantes apresentaram uma concepção de autoidentificação mais ligada aos processos de aprendizagem da língua, em alguns tal questão os remeteu aos costumes tradicionais do interior, tais saberes e costumes são ensinados por seus pais e também na escola da comunidade. Dentre as respostas, a que mais chamou nossa atenção dispõe:

Ah, pra mim ser Tikuna é tipo tu mostrar a tua etnia, tu mostrar pro branco. que não conhece né. Que tu tenha um modo de falar, de conversar com as pessoas, porque muitas pessoas não sabem que ainda são indígenas, né. Mostrar pro povo que ainda não conhece. Tem alguns que tem preconceito, mas tudo bem, não tem nada a ver todo mundo é igual (ESTUDANTE A, 2015).

É...como eu não nasci no interior, aqui na cidade a gente aprende a linguagem com o professor, e a gente [...] aprende a saber mais da língua, e a fazer artesanato com os Tikunas do interior, e comidas do interior também (ESTUDANTE H, 2015).

Ser Tikuna? É na comunidade aprender, conviver...é ficar unido com as pessoas aqui (ESTUDANTE J, 2015).

As falas dos estudantes revelam a concepção de ser Tikuna ligada aos aspectos culturais ainda praticados por eles ou por seus familiares do interior. Viver na cidade acarreta um emaranhado de relações econômicas, socioculturais e políticas que muitas vezes ocasionam uma crise de identidade definida em “*porque muitas pessoas não sabem que ainda são indígenas*”. Essa crise estaria relacionada ao que Hall (2011) denomina de “*celebração móvel*”, assim já não se pode conceber a identidade enquanto fixa e determinada, pois enquanto ser humano e sujeito social estamos sempre num processo de aprendizagem e inacabamento. Então, perceber-se enquanto índio fora de sua aldeia ainda se constitui em contradição até para os próprios indígenas que pensam “*índio fora da aldeia não é índio*”.

Foi perguntado aos estudantes sobre as características de sua identidade étnica, eles citaram os costumes inerentes à culinária, aos aspectos da corporeidade, ao artesanato e à escola indígena da comunidade. Dentre as afirmações, destacamos:

Respeitar minha mãe quando ela falar em Tikuna em casa. Escrever em Tikuna. De fazer a tarefa na lousa. Comer peixe. Comer pão. Comer goma. Participar do Culto, tem culto (ESTUDANTE A, 2015).

Os costumes, aprender artesanato, fazer artesanato; falar com a mãe, com os professores, aprender mais. As danças também a mesma coisa. Brincadeiras, rituais (ESTUDANTE D, 2015).

Os costumes é [...] é falar na língua. E nunca ninguém deixa desse costume desde pequena. E [...] e as comidas que eles têm aqui, as comidas típicas tipo comer peixe, comer na cuia às vezes como é lá no interior, come nas cuias ainda (ESTUDANTE E, 2015).

É fazer brincadeiras, é estudar mais, aprender mais [...] só Tikuna, pintura corporal [...] fazer, fazer ritual da moça nova, e várias outras coisas (ESTUDANTE I, 2015).

Alguns dos estudantes não souberam citar as características de sua identidade étnica, bem como os costumes que demarcam suas diferenças étnico-culturais. Isso decorre, ao nosso ver, de uma crise de identidade, pois no contexto urbano eles estão sujeitos aos bombardeios de culturas diversas, seja no contexto da convivência física, seja pelas influências da mídia através dos meios de comunicação, das redes sociais e dos incessantes apelos ao consumismo. Com essa abertura ao consumo de artefatos culturais do mundo todo se torna difícil saber o que é o próprio (CANCLINE, 1995).

Por isso, não se pode conceber a identidade pura e imutável porque isso é ilusão, uma vez que assumimos várias identidades, muitas vezes contraditórias, mas que nos representamos de acordo com nossas necessidades e relações socioculturais. Assim, nos tornamos o que Hall (2011) denomina “celebração móvel” em que nossa identidade é definida pelas referências que decidimos assumir, logo, “[...] a identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente” (p. 13).

Os estudantes que manifestaram seus pensamentos destacaram, principalmente, a escola indígena e sua importância na aprendizagem da língua materna, o que demonstra a consciência política, histórica e sócio-cultural da língua enquanto demarcação da diferença, já que a maioria destes ainda não fala fluentemente o Tikuna, sua comunicação é restrita à frases

e palavras soltas, no entanto, apresentam a motivação para aprender o idioma. Segundo o pensamento de Barth (1969), a identidade é um modo de categorização utilizada pelos grupos na organização de suas trocas. Para a definição da identidade de um grupo, pode-se identificar os traços culturais usados por seus membros para estabelecer sua distinção cultural. Diante disso, pensamos que a língua materna Tikuna assume essa categoria de diferenciação em relação a outros grupos, uma vez que a língua Tikuna é peculiar e, além disso, eles representam uma parcela de etnias indígenas que resistem em praticá-la mesmo estando em contexto citadino.

Quanto à questão da relação com os não-indígenas do bairro, em sua maioria, eles afirmaram ser um bom relacionamento, em que se sentem respeitados por aqueles, porém houve uma afirmação que contradiz isso:

É [...]. É meio difícil, porque tipo, quando tem duas pessoas conversando contigo, são duas Tikunas, aí só tem uma, um que não é indígena, aí tu fala na mesma língua, e eles ficam, tipo, olhando, querendo saber. Aí fica difícil de comunicar, porque eles também querem saber, e quando tu não consegue explicar pra eles [...]. É, é às vezes, eles vontade de aprender, aí tu conta pra ele como é aqui. Alguns respeitam, outros tem preconceitos com isso (ESTUDANTE E, 2015).

Nesse diálogo, está explícita a relação intercultural vivenciada por esses indígenas no contexto urbano, na relação de enfrentamento de inúmeras dificuldades e desafios, tais como acima mencionadas na questão da comunicação com os não indígenas, assim como a exposição ao preconceito pelo uso da língua materna. Na visão de Bernal (2009), a terceira geração e as demais valorizam cada vez mais a língua materna, pois está imbuída de significados estratégicos e políticos. De certa forma, os sentidos e significados construídos em torno da língua materna, são motivadores de uma certa ressignificação da identidade étnica no contexto social citadino.

3.4.2 A escola indígena como espaço de afirmação de identidade

Ao ser indagado sobre a questão da contribuição dos conhecimentos construídos em suas práticas pedagógicas na formação da identidade étnica dos estudantes, o professor relatou que sempre conversa com os alunos sobre a importância de se afirmarem como índios e de colocar em prática a língua. Nesse sentido, a escola se transforma em espaço de afirmação da cultura e identidade Tikuna, uma identidade citadina, cuja constituição processa um feixe de

relações sociais, culturais, econômicas e políticas. A afirmação de sua identidade étnica é parte de sua mobilização política.

Sim, exatamente, eu sempre converso com eles aqui né, tem que mostrar, você tem que gostar da identidade de vocês, porque vocês são Tikunas na... sempre aonde eu vou, assim, nas palestras, eu converso que existem os indígenas, mas que a cultura deles são diferentes, temos cultura muito diferentes da de vocês, e nós tem cultura diferente e vocês tem que praticar, principalmente, a nossa língua, vocês tem que praticar a nossa identidade (PROFESSOR INDÍGENA TIKUNA).

Na cidade, esses indígenas desenvolvem um contato mais intenso com as diferentes culturas. Isto se deve ao processo de formação social e cultural da Amazônia, processo iniciado no período da colonização e, posteriormente, com o advento da exploração da borracha. Atualmente, as demandas socioeconômicas e culturais do Distrito Industrial de Manaus tornam-se atrativo na perspectiva de melhoria de vida de pessoas de vários povos que para cá migram. Diante do contato com diferentes grupos sociais, estabelecem-se as fronteiras étnicas que se dão não somente nos espaços físicos delimitados pela territorialização, mas são evidenciados principalmente no plano simbólico.

Segundo o pensamento de Geertz (apud SILVA, 2013, p. 45), a cultura se constitui em “padrão de significados e concepções incorporados em formas simbólicas e transmitidos historicamente, por meio das quais os homens comunicam e atribuem sentidos à vida social”. Assim sendo, é nessa relação de fronteira que a identidade se posta por contraste, em que o sujeito assume ou não sua identidade indígena, pois a fricção do contraste traz consigo possibilidades diversas de escolhas identitária. Nesse espaço, alguns grupos podem optar por assumirem-se indígenas e outros, podem negar tal identidade e, escolher outras que lhes forem mais convenientes naquela conjuntura (OLIVEIRA apud SILVA, 2013).

Todos os estudantes entrevistados afirmam ter orgulho de ser Tikuna, inclusive alguns citaram a língua materna como maior motivo para tal afirmação. Assim, um dos entrevistados pontuou o hábito de falar, as pinturas, os cânticos, o artesanato, enfim,

Porque o povo Tikuna nunca pode perder o hábito deles desde crianças. Se tipo não existisse a escola do centro cultural, nós crianças, agente não ia aprender, não ia entender nada do que os nossos pais ia falar, porque os meus pais sempre falaram comigo desde pequena em Tikuna, e eu entendo. Aí quanto mais eu ia pra aula no centro cultural, eu aprendia também (ESTUDANTE E, 2015).

Como vimos, a aprendizagem da língua oral começa dentro dos lares, as crianças adentram a escola indígena em busca de aprimorar a língua falada e desenvolver a habilidade

de leitura e escrita na língua materna. No pensamento de Paredes (1996), o ensino da língua materna deve ser priorizado em detrimento a língua da sociedade majoritária, isto porque a criança ao ser alfabetizada na língua materna desenvolveria destrezas necessárias à aquisição da segunda língua.

Isto, porém, se configura como um dos desafios postos à frente da construção da escola indígena no que diz respeito ao momento ou idade em que a criança estaria apta a aprender a segunda língua. É esta que a reveste de ferramentas necessárias para as mobilizações e articulações de poder em busca de se concretizar os ordenamentos jurídicos em prol dos interesses de sua comunidade. Para Meliá (2000), a língua se configura no mais amplo e complexo círculo de toda cultura integrada, assim cada povo é caracterizado pelo modo como se vive esse sistema, e a ação pedagógica incide sobre o modo como é transmitida aos seus membros mais jovens.

O uso das tecnologias é pensado enquanto benefício e avanço, haja vista que no centro cultural estão dispostos computadores com acesso à internet, disponibilizados para toda a comunidade, cuja manutenção é realizada pelo poder público municipal. Entretanto, segundo o professor há pontos positivos e negativos nesse processo de usufruto das tecnologias, a depender das intenções de quem as manipula,

A parte boa é que pessoas, meu povo, eles vão gostar o quê, uma pesquisa, uma boa notícia, uma notícia que nunca ouviram muito, tempo, mas a pesquisa, vem assim valorizar a comunidade, entendeu? Vai construir através da internet, mas muita me vem que as coisas assim também, muito vem das crianças, tanto com os adultos, coisa que, ainda pode fazer. Às vezes você vai encontrar as coisas que não presta na internet, computadores, pessoa vai se viciar, não querer mais pensar em estudar, não querer mais ter amizade, não querer mais, assim, obediente... conversar, então as coisas vem, como também pra comunidade, mas vem boa também, através dos joguinhos as crianças vão aprender, assim... a identidade da sua pintura, entendeu? Do grafismo, quanta população tem, essas coisas assim (PROFESSOR INDÍGENA TIKUNA, 2015).

O professor indígena, como acima exposto, pondera algumas questões importantes acerca da influência do acesso dos indígenas de sua comunidade às novas tecnologias. De um lado, possibilita a realização de pesquisas, acesso aos noticiários, às redes sociais e aos jogos virtuais, por outro, pode suscitar o vício, interferindo negativamente na concretização das relações sociais, por exemplo, nos momentos de conversa e na obediência aos pais e aos mais velhos.

Esse contato com as novas tecnologias possibilita o encontro com o novo, uma relação entre a tradição e a modernidade que opera mudanças nas estruturas sociais, num processo de

continuidade e descontinuidades no processo mutável da cultura. A fim de explicitar esse entendimento, Weigel (2000) ao referir-se às ideias de Balandier evidencia a perspectiva desse autor quanto à ordem social estabelecida em toda sociedade, em que essa ordem carrega consigo um caráter problemático de continuidades e descontinuidades ao mesmo tempo. Tal descontinuidade pressupõe o rompimento com padrões estabelecidos e a abertura a novas possibilidades, ao novo, ao moderno, em que se processa a ressignificação da identidade. Ainda, segundo Weigel (2000), toda sociedade humana que existe no tempo e no espaço contém dentro de si esse jogo contraditório entre continuidades e descontinuidades ou rupturas da ordem vigente.

Podemos perceber esse processo de “negociação” que ocorre na dinâmica da cultura Tikuna ao se observar as novas relações engendradas a partir das solitudes da vida na cidade. O acesso às novas tecnologias configura na inserção de novos elementos à sua cultura. Quanto a esse aspecto, eles afirmam ser algo positivo, pois segundo os relatos, o acesso às tecnologias e benesses inerentes ao viver na cidade possibilita a divulgação da cultura via internet, assim como a realização de pesquisas escolares e de relacionamento virtual com os parentes da aldeia e com outras pessoas nas redes sociais. Nessa questão, a estudante enfatiza:

Sim. De poder comunicar com as pessoas que estão longe, tanto no interior pra cá pra Manaus. Eles conversam, né, quando dá saudade. Publicam lá da tribo, pelas redes sociais, publicam daqui e tal./ Não. Porque assim, tipo, eles vão se mostrando né nas redes sociais tanto com o pessoal brasileiro falando que ele é Tikuna, como, tipo, o pessoal que eu tenho, os meus amigos do facebook que são lá de São Paulo, eles perguntam tu é indígena, aí eu digo sim. Porque eles pensam que aqui em Manaus tem indígena, mas é claro que tem, mas não muito assim. Eles pensam que não tem é [...] celular, internet, tal, mas eles pensam de uma forma errada (ESTUDANTE E, 2015).

Nessa direção, a inserção desses indígenas na sociedade globalizada os expõe aos apelos do consumo, assim como as exigências sociais decorrentes das inovações tecnológicas que produz meios de tessitura de novas relações sociais, assim como novas formas de construção das diferenças. Apoiamo-nos nas ideias de Cancline (1995) ao pontuar a existência de outros modos de estabelecermos nossa identidade e construirmos nossa diferença, e o consumo se torna destaque nesse processo, pois “[...] vamos nos afastando da época em que as identidades se definiam como a-históricas: atualmente configuram-se no consumo, dependem daquilo que se possui, ou daquilo que se pode chegar a possuir” (p. 15).

Portanto, as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola indígena dos Tikuna, ainda que timidamente, tem suscitado a apropriação dos saberes e tradições Tikuna por parte das

novas gerações, contribuindo, mesmo a passos lentos, no processo de afirmação e ressignificação da identidade étnica desses indígenas no contexto urbano.

3.5 UMA IDENTIDADE SILENCIADA

No que diz respeito às relações estabelecidas nas escolas formais, em geral, os estudantes Tikuna afirmam manter um bom relacionamento com os professores e colgas com os quais estudam nas escolas formais pesquisadas. Ouvir os professores de tais escolas foi considerado relevante, no sentido de que estes educadores estabelecem relações pedagógicas e também sócioafetivas com os estudantes no decorrer do processo ensino-aprendizagem, o que os torna observadores das manifestações e expressões destes, no que diz respeito à identidade étnica e seus processos de afirmação e ressignificação, o que nos interessa neste trabalho.

Segundo os relatos dos estudantes, na escola formal são escassas as atividades em torno do respeito à diversidade étnica e cultural, da alteridade, do respeito ao outro, enfim do respeito às diferenças. Na maioria das vezes, são realizadas obedecendo às datas comemorativas, cuja ênfase se dá na questão da diferença recaindo sobre os negros e quilombolas, no mês de novembro, decorrente da semana da consciência negra, e também, no mês de abril, em que há a comemoração do dia do índio.

Tais atividades pedagógicas, no entanto, restringem-se à abordagens superficiais e românticas em relação às problemáticas historicamente discriminatórias e marcadas por preconceitos, opressões e imposições culturais aos grupos minoritários. Elas decorrem dos chamados “currículos turísticos”, que se configuram em didáticas isoladas, com estudos esporádicos sobre a questão da diversidade cultural (SANTOMÈ, 1995). Isto não contribui na formação de um espírito crítico, autêntico e consciente das relações de poder que permeiam a sociedade e a escola.

As relações estabelecidas com os colegas não indígenas na escola se apresentam de forma ainda restrita, pois geralmente o círculo de amizade dos estudantes indígenas nas escolas é consideravelmente pequeno. Aqueles que já se identificaram ou se afirmaram como sendo indígena declaram não ter sofrido preconceito ou discriminação: “*Eles respeitam, sabem que é indígena (ESTUDANTE B); Eles já gostam, eles ficam falando, eu queria ser também, por causa ter cabelo liso [...], eles falam, tu tem chance de entrar numa faculdade como indígena (ESTUDANTE E)*”. Contudo, existem os que ainda não se autoafirmam, por temer tratamentos hostis e preconceituosos por parte dos não indígenas, configurando uma

identidade silenciada num processo de camuflagem de sua etnicidade. Isto decorre não só de atitudes individuais ligadas à personalidade tímida de alguns estudantes, sobretudo os mais novos, mas devido à construção histórica de representações sociais negativas em torno das culturas autóctones. No entendimento de Bernal (2009),

Trata-se aqui de uma vivência negativa da identidade étnica que, reforçando os preconceitos, desmobiliza a dinâmica étnica e suas características eminentemente políticas, e acaba produzindo entre os sujeitos – sem querer entrar aqui em considerações psicológicas – uma espécie de esquizofrenia: Índios que tentam salvar sua identidade étnica através de uma dinâmica de privatização que nega os elementos mais característicos do que eles pretendem salvar (p. 170).

Essa contradição vivenciada por muitos indígenas na cidade demonstra que a ideologia dominante, que tenta desvalorizar as culturas dos grupos minoritários, ainda está muito arraigada nas práticas pedagógicas concretizadas na escola e que repercutem na sociedade. Daí a relevância de se abordar nas práticas curriculares as questões de igualdade, respeito e alteridade. Certamente a partir dessa abordagem irão surgir as diferenças, pois se desejamos potencializar “[...] os processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia a todos/as do direito à educação, teremos de afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares” (CANDAUI, 2012, p. 237).

No que se refere ao conhecimento da existência de alunos indígenas em suas turmas, a maioria dos professores tinha ciência de que em sua classe havia alunos indígenas, todavia, quatro dos dez professores entrevistados não sabiam, e alguns receberam essa notícia com surpresa. Assim, em algumas respostas ficaram explícitos estereótipos culturais ainda muito presentes na sociedade, e que foram reproduzidos pelos próprios professores.

As falas de alguns educadores evidenciam a falta de informações de algumas escolas acerca da presença do alunado indígena em seus espaços, ou seja, a escola não busca saber, os pais não informam e os alunos também escondem sua identidade étnica. Nesse cenário de exclusão e silenciamento da identidade étnica todos perdem as possibilidades de ricas experiências interétnicas. Uma das afirmações do professor nos chamou atenção quanto a sua concepção acerca do índio:

P10: Não, eu acho que até porque poucas pessoas sabem, eu vim saber agora, que a diretora me chamou algum tempo atrás e disse que tinha uma pessoa. Eu nunca tinha percebido que ele era indígena. Com certeza, eu não vejo como um aluno indígena, ela não se comporta como aluno indígena. Acho que esse obstáculo

ele já conseguiu vencer. Por causa das brincadeiras que ele tira, a forma como ele interage com os outros alunos, ele não é diferente dos outros.

Todos os professores afirmam desenvolver um bom relacionamento com seus alunos, uma relação de respeito, apesar de todos afirmarem que tais alunos são muito tímidos, inclusive afirmam não fazer diferenciação entre os indígenas e não indígenas. Todavia, uma professora afirmou buscar uma aproximação maior

P6: O meu relacionamento com eles é ... eu procuro ser muito próxima porque eles são diferente dos outros, eles não tem aquela facilidade pra socializar como as outras crianças, que compartilha e conta as coisas de casa que acontece, eles não, eles são arredios. Normalmente quando a gente vê eles sentadinhos lá no canto, que não gosta de participar, aí a gente procura incentivar eles na socialização.

Em relação à realização de atividades pedagógicas que explicitem a questão da diversidade étnica e da alteridade, a maioria dos professores afirma realizar tais atividades através da produção de textos, atividades plásticas de desenho e pinturas, assim como atividades com músicas, danças etc. Entretanto, constatou-se a partir das afirmações dos professores, que essa prática ainda está arraigada às disciplinas de Artes e Ensino Religioso e às datas comemorativas, geralmente na semana do dia do índio ou da consciência negra, o que demonstra o caráter de um currículo engessado, *o currículo turístico*. Todavia, contrariando a maioria dos professores, uma prática se destaca pela criatividade em trabalhar de forma interdisciplinar:

P8: Trabalho sim. Geralmente é um texto, depois vai pra debate, aí eles dão opinião escrita, ou eles representam através de desenho, trabalho de Artes, porque essa questão da diversidade de culturas é abordada em Ensino Religioso e Artes, que eu estendo pra Língua Portuguesa também.

P9: Já trabalhei, ensino religioso, já essa trabalhei essa parte da diversidade cultural, trabalhei até com um vídeo chamado "cabelo de zed", é um vídeo que realmente faz referência à questão da diferença. Primeiro eu passei o vídeo "os cabelos de zed" e depois eu fiz a conversação com a turma, aí depois a produção de texto sobre essa questão da diferença étnica e cultural.

Apesar de os professores, em sua maioria, não realizarem essas atividades voltadas para a questão da identidade e da diferença, bem como da alteridade, todos consideram tais práticas importantes a fim de que seus alunos, tanto indígenas como não indígenas, tenham uma reflexão, compreensão e desenvolvam uma atitude de respeito e alteridade em relação às diferenças culturais, étnicas e sociais presentes no cotidiano escolar. No entanto, alguns

destacam que o preconceito e a discriminação estão enraizados nos valores familiares, ou seja, “vem da família”.

P5: Eu creio que se não contribuir em relação a questão do conhecimento, eu creio que contribuí muito na questão do respeito, de que quando eles saberem ou tomarem conhecimento que ele é um indígena, eles vão saber respeitar não vai haver preconceito, não vai haver discriminação.

P6: Ajuda eles a entenderem melhor essa questão, porque apesar de serem crianças, tem situações que a gente observa o preconceito assim, 'te bem visível, já está enraizado, aquela questão de família. Então você precisa colocar pra eles que não é por aí.

P7: Importante, porque ela se socializa e vê que ela, também, apesar de ter uma outra cultura, ela faz parte também dessa cultura, apenas tem uma origem diferente.

P8: Eu acredito que sim porque pelo respeito deles, porque indígena eu não sabia que tinha, estou sabendo hoje, mas existe o negrinho, o branquinho, tem a nossa cor parda, então não vejo essa discriminação de cores lá, em fim de raças. Pelo menos eu trabalho a questão do respeito em si, não só de cor, mas a questão do nível de aprendizado, em algumas turmas que eu já trabalhei anteriormente tinha aquele taxado de “burro” ou aquele que “só queria ser”. Lá eu procuro trabalhar essa igualdade, que todos estão ali pra aprender, pra haver um troca. Então, não existe aquele que sabe mais nem aquele que sabe menos.

P9: Sim, em termos. Alguns alunos eles entendem a proposta e eles começam a ter uma prática com os outros, a colocar isso no seu relacionamento, na sua vivência mesmo, no seu dia-a-dia. Mas tem uns que é muito difícil porque já vem da família, aquela questão de discriminar, de ridicularizar o outro, de querer ressaltar alguma coisa que é diferente, aí é muito difícil.

A partir das falas dos educadores, percebemos as teias de relações estabelecidas em torno do trabalho pedagógico envolvendo a questão da identidade e das diferenças. Nesse sentido, é papel da escola fomentar o respeito às singularidades individuais de seu alunado, bem como proporcionar uma formação crítica. Quanto a isso, na perspectiva de Sacristam (2001, p. 77),

Se a educação tem a ver com a capacitação para o exercício da liberdade e da autonomia, a escola deve respeitar a singularidade individual e fomentá-la, sem discriminações, para todos. A educação deve preocupar-se em estimular diferenciações que não implicam desigualdades entre os estudantes; deve tornar compatível o currículo comum e a escola igual para todos, com a possibilidade de adquirir identidades singulares, o que significa priorizar a liberdade dos sujeitos na aprendizagem.

A escola pode exercer um papel determinante na apresentação de mudanças que demonstrem seu compromisso com uma educação para todos. Tal compromisso pode ser exercido a partir do estabelecimento de propostas e ações que valorizem as diferentes culturas

e as possibilitem serem reconfiguradas e repensadas a partir de relações interculturais tecidas na alteridade e na autonomia.

Os professores são unânimes em considerar relevante, as atividades em torno da diferença e da alteridade para que os estudantes indígenas Tikuna sintam-se seguros e afirmem em suas identidades étnicas e em suas relações sociais na escola. No entanto, percebemos, em uma das falas, que esse processo de afirmação ainda está por vir, pois segundo um dos educadores:

P3: Acredito que é mais uma forma de eles se afirmarem, pra eles se identificarem. Eles não estão dando uma resposta porque são muito tímidos, mesmo a gente tentando fazer um trabalho pra eles visibilizarem, se identificarem e até dizer “eu sou indígena e na minha comunidade a gente age assim...”. Não há nenhum momento, nem na escola Sonia Maria, nem na São Benedito, nesses anos que eu estou atuando, não aconteceu nenhuma afirmação da sua cultura. Eles são muito tímidos, muito reservados, eles não conversam muito sobre suas tradições porque parece que é um pacto que tem pra eles não conversarem pra divulgarem, e essas tradições são passadas na sua comunidade, tão verdade que lá eles falam Tikuna, eles não se comunicam em português, a língua deles é o Tikuna, você não entende nada, nós somos analfabetos, eu sou analfabeto no Tikuna.

Existe, portanto, um comportamento social de “silenciamento da identidade étnica” na escola, seja por timidez ou por medo de enfrentar o preconceito e a discriminação, esse processo é percebido pelos educadores como um entrave à socialização e até mesmo ao processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os estudantes, em sua maioria (apenas uma professora falou que “*alguns se afirmam outros não*”), não afirmam sua identidade étnica, não falam de sua cultura nos espaços das escolas formais em que os professores atuam. Trata-se de uma contradição em relação aos objetivos da escola indígena, expressos no discurso do professor Tikuna.

Segundo pontua o professor acima, os estudantes Tikuna não estão respondendo à suas estratégias de ensino-aprendizagem em relação à questão do respeito à diversidade cultural e às diferenças. Entendemos, a partir de seu apontamento, que seria relevante a socialização dos saberes desses estudantes sobre sua cultura. No entanto, segundo Brito (2011), precisamos “[...] ter consciência de que cada cultura desenvolve, sustentada no entendimento, na sensibilidade e na imaginação, uma racionalidade própria que visa dar conta da complexidade do seu contexto, espaço e tempo em que estão situadas” (p. 138). Assim, entendemos que esse comportamento de autosilêncio por parte de tais estudantes demonstra que ainda não se sentem seguros, devido às relações sociais estabelecidas e por temor às diversas formas de

discriminação e preconceitos, para compartilhar os conhecimentos inerentes às suas identidades étnicas na escola formal.

A escola formal, portanto, não tem possibilitado uma educação que valorize as culturas amazônicas nas práticas curriculares cotidianas, o que existem são ações paliativas despidas de senso crítico para questionar as desigualdades sociais e a imposição cultural dominante. Segundo o entendimento de Moreira e Tadeu (2011),

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA e TADEU, 2011, p. 13-14).

Dessa forma, a escola formal tem contribuído para a exclusão social dos grupos minoritários, uma vez que desvaloriza suas culturas e identidades ao reforçar a ideologia dominante através de práticas curriculares discriminatórias. Tal circunstância tem provocado o desenvolvimento de atitudes de negação e silenciamento, por parte dos indígenas e os demais grupos étnicos, contribuindo para um processo de não pertencimento. Nessa perspectiva,

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1995, p. 161).

Assim sendo, o currículo desenvolvido nas escolas formais do contexto pesquisado tem valorizado a cultura hegemônica através de práticas que não valorizam as culturas e saberes locais, contribuindo para a produção de um sentimento de inferioridade em relação, a começar pela inserção de livros didáticos que não condizem com a realidade ambiental, social, econômica e cultural amazônica.

Diante dos relatos, observa-se que ainda existe uma concepção equivocada e retrógrada em relação ao indígena na afirmação *“Ela é muito fechada, ela é uma indígena mesmo”* (P4) ou *“Não [...] é nas brincadeiras, nos traços dele, hoje em dia ele até tem o cabelo pintado, de certa forma já se descaracterizou mesmo das raízes dele”* (P5) e até mesmo *“[...] eu acho que pelo fato de ele já tá convivendo muito tempo, ele não tem essa identidade, não se*

comporta como índio” (P10). Tais falas revelam uma concepção preconceituosa e discriminatória do índio. Isto é fruto de preconceito historicamente disseminado de que o índio é retraído, passivo, burro, inferior etc. Os professores alegam não existir esse comportamento por parte dos docentes e também dos alunos não indígenas. Porém, manifestam em suas próprias afirmações concepções discriminatórias. Assim sendo, torna-se imperiosa a construção de uma política de identidade no contexto educativo formal, pois acreditamos que os centros culturais representam uma tentativa promissora para essa questão junto aos indígenas da cidade de Manaus.

Nesse sentido, no entendimento de Woodward (2004), a política de identidade concentra-se na afirmação da identidade de pessoas pertencentes a determinado grupo oprimido ou marginalizado. Envolve a celebração da singularidade cultural de determinado grupo e a análise de sua opressão. Contribuindo com esse pensamento, a gerente da educação escolar indígena da SEMED afirma: “*Os espaços culturais podem contribuir para a valorização cultural e para agregação de novos valores, sem, contudo perder a identidade indígena*”. Vimos, portanto, que a migração para a cidade os colocou em contato com muitos desafios inerentes aos espaços urbanos e que “*muitas vezes, para que sejam aceitos socialmente, estes se veem obrigados a negar suas culturas, principalmente pela discriminação que sofrem*” (GERENTE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 2014).

Em relação ao relacionamento interpessoal dos estudantes indígenas com os colegas não indígenas, é um relacionamento de respeito, apesar de existir um círculo de amizade muito restrito. Em geral os mais novos e a maioria dos adolescentes têm dificuldade de se relacionar com outros colegas e até mesmo com a professora, o que torna difícil seu diagnóstico de aprendizagem, pois “*a gente precisa se desdobrar pra conseguir descobrir o que eles já sabem, é uma situação a questão de leitura, questão dos jogos porque eles nunca participam*” (P6). Assim, a participação desses alunos é restrita nas atividades em grupo, o que dificulta seu entrosamento e socialização junto aos demais colegas. A professora acrescenta ainda que: “*Não tem como você conseguir identificar o conhecimento que eles já tem, eles não conseguem externalizar. Eu, por exemplo, um dia desses que fui saber que a Cristal (nome fictício) já está lendo, eu não sabia que ela lia, porque ela não expressa nada*” (P6).

A escola, portanto, precisa realizar uma educação libertadora, levando a sério os pontos fortes, as estratégias e experiências dos grupos oprimidos, ajudando-os a analisar e compreender as estruturas sociais que os oprimem, buscando elaborar estratégias e linhas de atuação almejando o êxito (SANTOMÉ, 1995).

3.6 A ESCOLA INDÍGENA DOS SONHOS

Como em todo projeto que se tem na vida, sempre queremos aperfeiçoar nossa realidade. Assim, quando se fala em sonho, pensamos sempre com esperança de um futuro melhor, não perfeito, porém mais próximo daquilo que almejamos. Nessa direção, perguntamos ao professor Tikuna como seria a escola indígena de seus sonhos, respondeu ele:

Escola que eu desejo [...] que seja implantada de acordo com a declaração da comunidade. Seja com chapéu de palha, seja com 12 salas, com escritório, secretaria, que tenha assim, chapéu de palha, bem estruturado, onde as crianças possam buscar educação diferenciado, através das escolas [...] é [...] seria um sonho de todos. Concursados sim porque fica melhor pra que possa ajudar as comunidades também. Porque, sem professor você não recebe mais educação diferenciada, o professor é quem traz o benefício pra comunidade também. Sem professores não tem como aprender a ler, escrever, entendeu?(PROFESSOR INDÍGENA TIKUNA, 2014).

Na fala do professor estão impressos seus sonhos individuais, mas destacam-se os anseios coletivos da comunidade. Assim, sua escola dos sonhos, do ponto de vista estrutural, consiste num chapéu de palha com doze salas, escritório e secretaria etc. O chapéu de palha nos faz alusão ao modelo arquitetônico das casas nas comunidades indígenas do interior, o que reflete os elementos tradicionais da cultura. Na questão pedagógica, ele ressalta o anseio para que os professores indígenas sejam admitidos por meio de concurso público, pois na atual conjuntura a comunidade é que determina tal cargo. Esse arquétipo de escola consiste em projeto para o futuro da comunidade, consiste num projeto a ser concretizado, para isso, eles buscam parcerias com organizações públicas e particulares. Nesta perspectiva Silva (2000), evidencia a educação indígena enquanto “[...] processos pelos quais esses povos asseguram seus projetos de futuro, reproduzindo e reconstruindo a identidade, a tradição, os saberes, os valores, os padrões de comportamento e de relacionamento, na dinâmica própria de suas culturas” (p. 137).

Na entrevista com os estudantes houve espaço para ouvir suas sugestões acerca do que poderia melhorar na escola a fim de que esta se transforme na escola indígena dos sonhos. Dentre as afirmativas, destacaram-se os desejos de melhorias nos aspectos estruturais da escola: um prédio maior, mais salas, quadra de esporte, bebedouro novo, banheiros novos, cadeiras, biblioteca com bastante livros. Alguns enfatizaram necessidades voltadas para os aspectos pedagógicos como a contratação de um professor de aula de informática, mais atividades de jogos e brincadeiras, mais materiais pedagógicos para a realização das atividades, como cadernos de desenho, de pintura, livros de histórias, pincéis, lápis etc. Outros

estudantes listaram que desejam que haja merenda e, inclusive citaram algumas sugestões de cardápio como peixe assado e sopa.

REFLEXÕES FINAIS

Desde o período da colonização os índios brasileiros foram submetidos aos processos educativos dos brancos, que a eles impuseram a cultura majoritária através de uma educação escolar que culminou na desvalorização de suas identidades e culturas, cuja ação foi subjugar e marginalizar os índios. Esse processo de dominação política e cultural acarretou prejuízos a que a sociedade brasileira está longe de reparar. No entanto, a partir de mobilizações políticas que resultaram em prerrogativas legais que aqui vimos, principalmente a Carta Magna de 1988, os povos indígenas passaram a vislumbrar um futuro melhor para si e para as futuras gerações através da educação escolar.

Nesse sentido, a garantia de uma educação escolar indígena se configura numa conquista legal significativa que visa, sobretudo, a valorização das culturas indígenas e a construção de identidades forjadas cultural, social e politicamente de acordo com os interesses individuais e coletivos dos indígenas em suas necessidades e condições históricas e sociais. No entanto, na prática, essas prerrogativas legais ainda não se concretizaram devidamente.

Como vimos no decorrer deste trabalho, o processo educativo efetivado no Centro Cultural dos Tikuna tem caráter peculiar, pois visa a perpetuação e apropriação dos conhecimentos tradicionais da cultura Tikuna, o fortalecimento da identidade e o resgate da cultura. Essa escola indígena que funciona nesse centro cultural, a que poderíamos chamar de “casa de ensino” por se tratar de um processo educativo que difere totalmente dos moldes da escola formal, se configura como fruto de reivindicações da comunidade Tikuna junto ao poder público municipal e do compromisso e esforço deste em assumir tal empreitada a partir do ato pioneiro da secretaria municipal de educação na tentativa de se construir uma escola indígena por meio dos indígenas, ou seja, “uma escola de índio para índio”.

Por ser um ensino voltado para a cultura Tikuna, em seus conhecimentos, saberes e tradições, se distingue do processo realizado nas “escolas de branco em malokas de índio”,

apontado nos estudos de Weigel (2000) acerca do processo educativo efetivado pelos indígenas Baniwa do Alto Rio Negro.

Na implementação das práticas pedagógicas do centro cultural, percebemos uma desarticulação em torno do planejamento e as práticas efetivadas em seu cotidiano, assim como a ausência de atitudes problematizadoras dos conteúdos em suas relações interculturais com os conhecimentos da sociedade envolvente. Percebe-se que o professor Tikuna ainda encontra dificuldades para desenvolver a contento um processo de educação intercultural que dê conta de articular satisfatoriamente a cultura Tikuna e a cultura da sociedade envolvente no trabalho de sala de aula.

Todavia, foi possível observar o empenho e compromisso desse educador com a educação indígena de sua comunidade, apesar de sua difícil situação em relação às inúmeras atribuições que lhe são exigidas e a falta de condições para suas observâncias. Compromisso evidenciado a partir de seu esforço (mesmo diante de falta de materiais e de assessoramento pedagógico eficaz) na elaboração de estratégias de ensino, materiais pedagógicos, jogos pedagógicos e conteúdos a partir de sua cultura. Apesar de prevalecer o desenvolvimento de aulas expositivas e monótonas em suas práticas pedagógicas, este vem obtendo pequenos resultados positivos quanto à aprendizagem de elementos culturais Tikuna por parte dos estudantes do centro.

Desta forma, as práticas empreendidas nesse centro cultural vêm contribuindo, ainda que timidamente, para a aprendizagem dos saberes tradicionais pertinentes à cultura dessa etnia, principalmente no aspecto sociolinguístico, em que se processam os sentidos de ressignificação. Entretanto, ainda não foi possível visualizar significativas repercussões na questão da afirmação da identidade étnica de seus estudantes nas escolas formais em que também estudam, pois é evidente um processo de silenciamento da identidade étnica nesse contexto.

Esse silenciamento evidenciado nessas relações socioculturais desses indígenas nas escolas formais resulta do que Brito (2015) denomina “crosta de preconceitos e estereótipos”. Tais preconceitos foram e são concretizados historicamente através de atitudes etnocêntricas dos estrangeiros, dos brasileiros e dos próprios indígenas que acabaram por internalizar sentimentos de inferioridade que ainda persistem nos dias atuais. Assim, eles vivenciam uma espécie de esquizofrenia identitária, uma vez que na comunidade se afirmam, porém nas escolas formais escondem sua identidade étnica.

Quanto às escolas formais, foi evidenciado que ainda não existe a concretização de uma educação que valorize as relações interculturais, e que promova a alteridade e a

valorização das diferentes culturas locais historicamente discriminadas. As práticas pedagógicas concretizadas nos chamados “currículos turísticos” têm contribuído para o desenvolvimento/construção de identidades que se sentem inferiores e que silenciam-se ante às imposições da sociedade circundante. A equipe de educadores das escolas não-indígenas pesquisadas não está preparada teórica e metodologicamente para o desenvolvimento de uma educação intercultural, tal situação contribui para o silenciamento cultural dos estudantes Tikuna que ali participam de seu processo educativo.

Com vistas ao fortalecimento da valorização da identidade étnica desses estudantes, acreditamos ser necessária uma mudança na forma de pensar sua cultura e seu processo educativo, isto envolve conhecer sua própria cultura e a cultura majoritária numa perspectiva intercultural crítica. Conhecer sua cultura se torna pressuposto para o desenvolvimento de uma consciência crítica e valorativa de sua identidade a fim de que haja seu processo de afirmação frente às demais culturas.

No que se refere à atuação da Secretaria Municipal de Educação-SEMED, este estudo mostrou que apesar do esforço desta em cumprir com a legislação acerca da implantação da educação escolar nas comunidades indígenas de Manaus, sua assistência tem sido insuficiente para garantir ao professor indígena Tikuna o suporte teórico-prático indispensável ao desenvolvimento de sua docência.

A proposta da SEMED em implementar a Pedagogia de Projetos nas práticas de educação escolar indígena não tem se concretizado por vários fatores: as ações realizadas para a formação/preparação do professor para essa atuação revelaram-se insuficientes e inconsistentes, não há quase nenhuma inter-relação entre os pressupostos dessa teoria e as práticas efetivadas; distanciamento entre o discurso das leis e o que de fato tem sido posto em prática na educação escolar indígena municipal; a escassez de material didático-pedagógico; as dificuldades do professor no domínio da língua portuguesa bem como na utilização da tecnologias (uso do computador); falta de inter relação dos conteúdos da cultura indígena com os conhecimentos da cultura urbana onde vivem; predomínio basicamente de uma metodologia tradicional que pouco conduzem a uma aprendizagem progressiva; falta do projeto político pedagógico da escola; ausências dos alunos e sua desmotivação pelo uso sistemático de aulas expositivas, haja vista que demonstram interesse pela atividades lúdicas, teatrais e artesanais; espaço físico insatisfatório e falta de merenda escolar. Apesar de todas essas questões, o professor afirma ser vocacionado e se empenha no uso de sua criatividade a fim de melhorar o repasse dos conhecimentos da cultura Tikuna.

Ressalta-se, portanto, a necessidade de um acompanhamento mais estreito do assessoramento da SEMED-Manaus junto ao educador Tikuna, tanto na construção de seu projeto pedagógico quanto na execução do mesmo, no intuito de desenvolver experiências mais exitosas em seu processo ensino-aprendizagem e na construção de um currículo voltado para a realidade dessa escola.

Enfim, almejamos que este estudo suscite inquietações, reflexões e desejos de mudanças, tanto na escola indígena dos Tikuna quanto em escolas indígenas urbanas espalhadas pelo nosso país, em prol de uma educação escolar indígena que contribua para a afirmação, ressignificação cultural e empoderamento desses cidadãos brasileiros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.W. Berno de. **Terras tradicionalmente ocupadas: processos de territorialização, movimentos sociais e uso comum**. In: _____. Terras de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livres”, castanhais do povo, faxinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas. Manaus: PPGSCA-UFAM, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Série Prática Pedagógica).

BANIWA, G. **Indígenas no ensino superior: novo desafio para as organizações Indígenas e Indigenistas no Brasil**. Revista Amazônida, Manaus: Universidade Federal do Amazonas, ano 14, n.2, 2009.

BARTH, Frederik. Grupos étnicos e suas fronteiras s/n. 1969. Editado como apêndice na obra: POUTIGNAT, Philippe & STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. Editora UNESP, 1998.

BERNAL, Roberto Jaramillo. **Índios Urbanos: processo de reconformação das identidades étnicas indígenas em Manaus**. Tradução Evelyne Marie Therese Mainbourg. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas/Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2009.

BOGO, A. **Identidade e luta de classes**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BRITO, Rosa M. **Construindo conhecimentos no processo educativo**. Manaus: Academia Amazonense de Letras, 2011. (Coleção Pensamento Amazônico).

_____. **Um localismo universalizado: a formação de professores, mestres e doutores na FAGED/UFAM**. Manaus: EDUA, 2015.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. 33ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos: 203).

_____. **A educação como cultura**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. **Identidade e Etnia**: Construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília/DF: Senado, 5 de outubro de 1988.

_____. **Edital nº 05**, Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Brasília/DF, 29 de junho de 2005.

_____. **Parecer nº 14**/Conselho Nacional de Educação, Brasília/DF, 1999.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**, Brasília/DF, 1998.

_____. **Resolução CEB nº 03, de 10 de Novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, 1998.

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

CANCLINE, Nestor Garcia. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

_____. **Culturas híbridas**. São Paulo. EDUSP, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008(a).

_____. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (orgs). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1996, p. 139-152.

_____. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, nº 118, p. 235-250, jan-mar. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>>Acesso 04.08.2014.

_____. (Org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

_____; KOFF, A. M. N. S. **Sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural**. In: CANDAU, V. M. (Org.). Educação intercultural e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976.

CAVALCANTE, Lucíola Inês P. C. **Formação de Professores na Perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 22, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a03>>. Acesso em 28.06.2014.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

CIAMPA, A. C. **Identidade**. In: LANE, S.T.M.; CODO, W. (Orgs.). Psicologia Social: O homem em movimento. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2ª Ed. Bauru: EDUSC. Tradução de Viviane Ribeiro, 2002.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Educação escolar indígena**: um projeto étnico ou um projeto étnico-político? In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés. (Orgs.). Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001.

DALMOLIN, Gilberto Francisco. **O papel da escola entre os povos indígenas**: de instrumento de exclusão a recurso para a emancipação sociocultural. Rio Branco: EDUFAC, 2004, 425p. Série Dissertações e Teses.

DINELLY, Vanusa Miranda. **Currículo e construção de identidades nas escolas rurais do Município de Boa Vista do Ramos**. Manaus: UFAM, 2012. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação** - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. 2003.

_____. **Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais.** In: LINHARES, C. F. et al. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRA, Mariana. K. L. **A educação escolar indígena:** um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana K. L. (Org.). Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A criança indígena na escola urbana.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2011.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guracira Lopes Louro. 11ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

JIMENES, Amilcar Aroucha. **Protagonismo Indígena na Cidade: os Tikuna em Manaus e a Associação Comunidade Wotchimaïcü (1994-2013).** Manaus: UFAM, 2014. Dissertação de Mestrado em História, Universidade Federal do Amazonas, 2014.

LARAIA, R. B. **Cultura:** um conceito antropológico. 17ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores:** outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação - abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação Indígena na escola**: educação indígena e interculturalidade, Cadernos Cedes 49. 2000. Disponível em: < http://www.educampoparaense.org/arquivo/pdf/18Educacao_%20indigena_%20na_%20escola.pdf> Acesso em 20.10.2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINDLIN, Betty. Texto e leitura na escola indígena. In: D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Orgs.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**: encontro de educação no 10º COLE-1995. Campinas-SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.

MOREIRA, Antonio Flavio B; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo, Identidade e Diferença. In: MOREIRA, Antonio Flavio B; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. (Orgs.). **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidade**. Portugal: Porto Editora, 2002.

_____; TADEU, T.(Orgs.). **Sociologia e teoria crítica do currículo**: uma introdução. 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Clóvis Fernando P. **Educação e identidade indígena**: um estudo de caso sobre os limites e possibilidades da educação na (Re)construção e reafirmação da identidade Mura. Manaus: UFAM, 2007. (Dissertação de Mestrado em educação).

PAREDES, José Bolivar Burbano. Educação indígena e identidade. In: ASSIS, Eneida (Org.). **Educação Indígena na Amazônia**: Experiências e Perspectivas. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, Universidade Federal do Pará, 1996.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN. E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SACRISTAM, Gimeno. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: ARTMED, 2001, p.77.

SAHLINS, Marshall. **Ilhas de História**. Tradução Barbara Sete. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Gersem Luciano Dos. Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira-AM. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. 2ª Ed. São Paulo: Global, 2001.

SANTOS, Jonise Nunes. **Educação Escolar Indígena no Município de Manaus (2005 – 2011)**. Dissertação de Mestrado em Educação, PPGE/UFAM, Manaus, 2012.

SCHMITZ, Egídio F. **O homem e a sua educação: fundamentos de filosofia da educação**. Porto Alegre/RS: Sagra, 1984.

SILVA, Aldenor M. da. **A inserção dos Tikuna no tecido social urbano de Manaus**. Manaus: UFAM, 2013. (Dissertação de Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia).

SILVA, Rosa Helena Dias da. Escola indígenas: uma realidade em construção. In: D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda. (Orgs.). **Leitura e escrita em escolas indígenas: encontro de educação no 10º COLE-1995**. Campinas-SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.

_____; BONIN, Iara Tatiana. Pedagogia e escola indígena, escola e pedagogia indígena. In: VEIGA, Juracilda; D'ANGELIS, Wilmar R. (Orgs.). **Escola indígena, identidade étnica e autonomia**. Campinas, SP: Associação de leitura do Brasil; Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP, 2003.

_____. **A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento de professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais**. Ediciones Quito/Equador: Abya-Yala, 1998.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TEIXEIRA, Raquel. **Condições para autonomia das escolas indígenas**. In: D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Orgs.). **Leitura e escrita em escolas indígenas: encontro de educação no 10º COLE-1995**. Campinas-SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.

TRIVINOS, A.N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

WEIGEL, Valéria Augusta C. de M. **Escolas de branco em malokas de índio**. Manaus: EDUA, 2000.

_____; LIRA, Marcia Josanne de Oliveira. **Escolas do Marauíá**: questões da luta Yanomami por uma educação indígena. Revista Amazônica do Programa de Pós Graduação em Educação da UFAM, ano 14, n. 2, p.49-66,jul./dez. 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ANEXOS

Apostila Tikuna

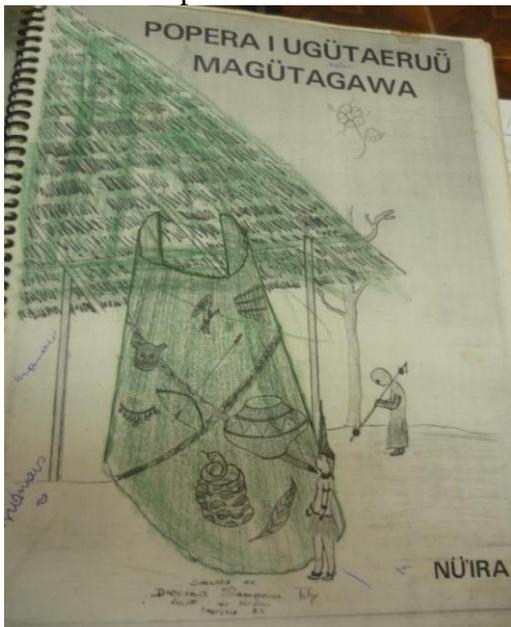


Foto: Jucinôra V. S. Araujo (julho de 2015).

Atividade de ditado em Tikuna

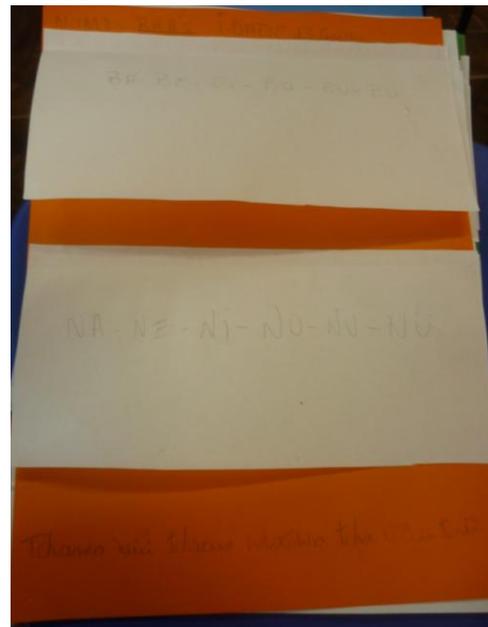


Foto: Jucinôra V. S. Araujo (julho de 2015).

Organização dos desenhos dos alunos



Foto: Jucinôra V. S. Araujo (julho de 2015).

Livro Tikuna

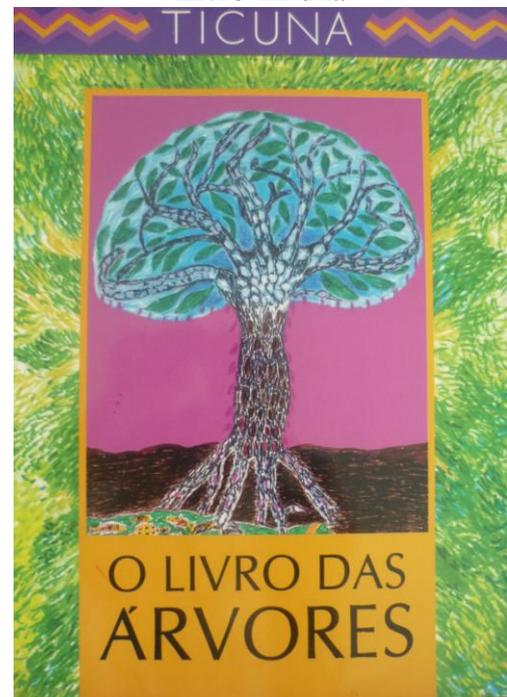


Foto: Jucinôra V. S. Araujo (julho de 2015).

Atividade de pintura

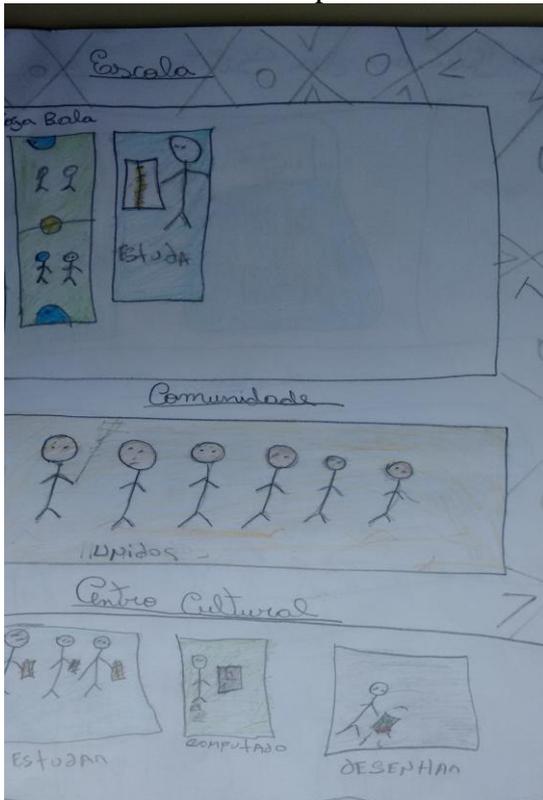


Foto: Jucinôra V. S. Araujo (julho de 2015).

Estudantes realizando atividades



Foto: Jucinôra V. S. Araujo (julho de 2015).

Jogo Pedagógico: Os estudantes jogam uma bola, ao cair sobre a figura, eles escrevem um frase na lousa com o nome de tal figura



Foto: Jucinôra V. S. Araujo (julho de 2015).

Atividade de leitura e escrita na língua Tikuna

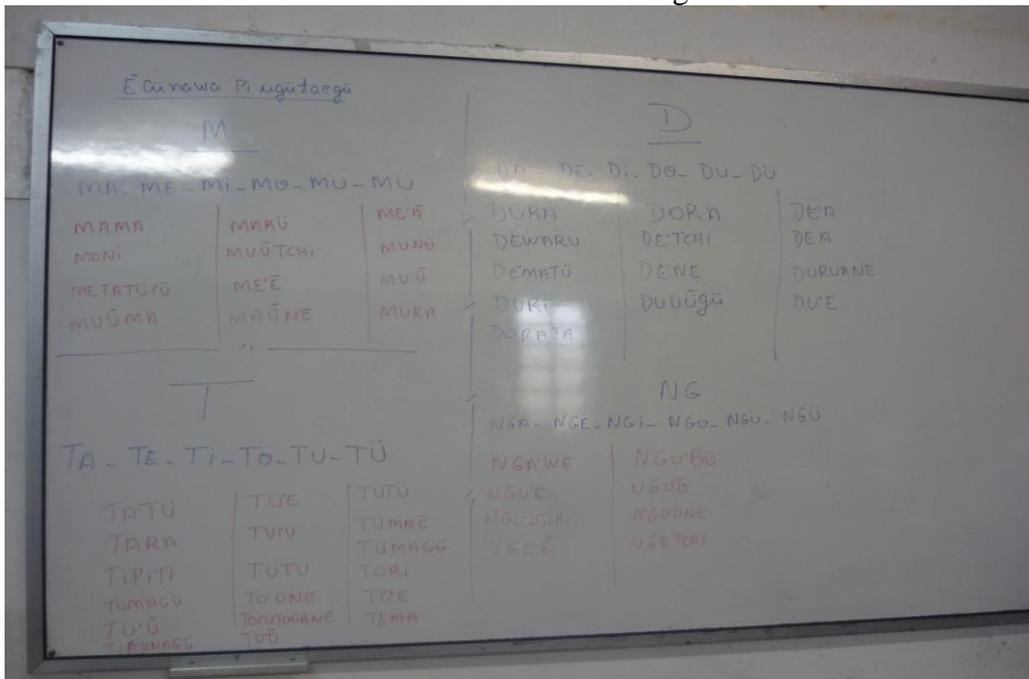


Foto: Jucinôra V. S. Araujo (julho de 2015).

Caderno de planejamento do professor

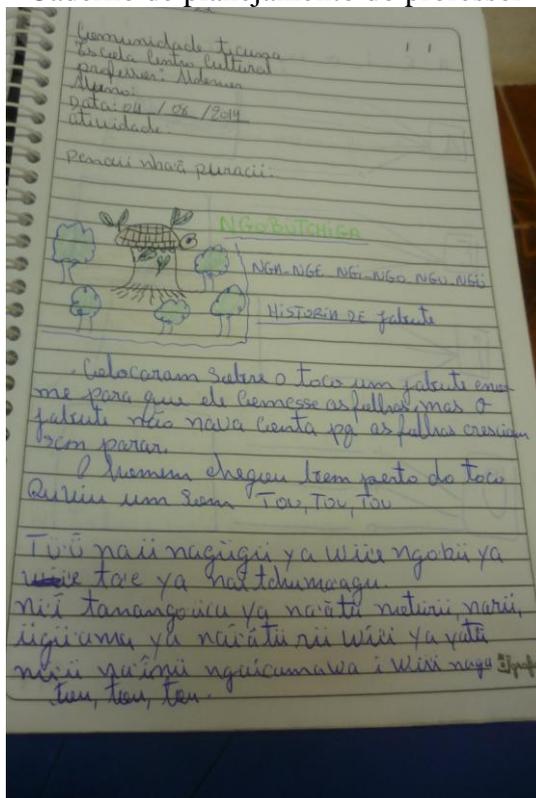


Foto: Jucinôra V. S. Araujo (julho de 2015).