



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

IDENTIDADE/DIFERENÇA TIKUNA E O PROCESSO  
EDUCATIVO FORMAL: UM OLHAR ATRAVÉS DAS  
ESCOLAS EBENEZER E MARAVILHA  
DO MUNICÍPIO DE BENJAMIN CONSTANT/AM

Antonia Rodrigues da Silva

Manaus-Am  
2010

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

ANTONIA RODRIGUES DA SILVA

IDENTIDADE/DIFERENÇA TIKUNA E O PROCESSO  
EDUCATIVO FORMAL: UM OLHAR ATRAVÉS DAS  
ESCOLAS EBENEZER E MARAVILHA  
DO MUNICÍPIO DE BENJAMIN CONSTANT/AM

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.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Mendonça de Brito.

Manaus-Am  
2010

Ficha Catalográfica  
(Catalogação na fonte realizada pela Biblioteca Central – UFAM)

L557f Silva, Antonia Rodrigues da.  
Identidade/Diferença Tikuna e o Processo Educativo Formal:  
Um Olhar através das Escolas Ebenezer e Maravilha do  
Município de Benjamin Constant/Am. - Manaus: Universidade  
Federal do Amazonas, 2010.  
126 f.; c /il.  
Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade  
Federal do Amazonas, 2010.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Mendonça de Brito.  
1. Educação Escolar Indígena 2. Tikuna 3. Interculturalidade  
4. Educação Redentora e Transformadora I. Título  
CDU 371.13056.262 CDD 371.12

ANTONIA RODRIGUES DA SILVA

IDENTIDADE/DIFERENÇA TIKUNA E O PROCESSO  
EDUCATIVO FORMAL: UM OLHAR ATRAVÉS DAS  
ESCOLAS EBENEZER E MARAVILHA  
DO MUNICÍPIO DE BENJAMIN CONSTANT/AM

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.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Arminda Rachel Botelho Mourão.

Aprovado em 10 de novembro de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Mendonça de Brito – Presidente  
Universidade Federal do Amazonas

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel – Membro  
Universidade Federal do Amazonas

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alair dos Anjos Silva de Miranda – Membro  
Universidade Federal do Amazonas

## DEDICATÓRIA

*Aos meus amados filhos **Caroline** e **Caio**,  
razão da minha vida e da minha luta.*

*Aos meus pais **Geraldo** (in memoriam) e  
**Laura***

*Ao meu esposo **Flávio***

*Aos meus irmãos: **Raimundo**, **Germano**,  
**Francisca**, **Pedrina**, **Maria** e **Raimunda**  
(**Roquinha**).*

## *AGRADECIMENTOS*

*A Deus, pela vida e por ter guiado meus passos para que eu pudesse chegar até aqui e concluir este trabalho.*

*A Dona Laura, minha mãe e companheira sempre presente em todos os momentos da minha vida.*

*Aos meus filhos Caroline e Caio por fazer parte da minha vida e terem suportado e entendido os momentos de ausência, de stresse e também pela colaboração.*

*Ao meu esposo Francisco Flávio - exemplo de companheirismo - pelo incentivo, apoio, compreensão e paciência.*

*A todos os membros de minha família: irmãos e irmãs, sobrinhos e sobrinhas, cunhados e cunhadas que formam essa admirável família. Em especial a Cleicy, Gleiciane, Gilmara, Gilffoni, Pedrina, Gileno e Eldo pelo apoio incondicional nos momentos que eu estive em Manaus.*

*Aos Índios Tikuna de Benjamin Constant que tive a oportunidade de mais uma vez conviver e com os quais compartilhei sonhos e esperanças de construir uma educação melhor.*

*A professora Dra. Rosa Mendonça de Brito pela amizade, prestimosa orientação e significativa contribuição.*

*A Professora Alair dos Anjos Silva de Miranda pela humildade e simplicidade e por se dispor a contribuir de maneira intensa com processo de construção do trabalho.*

*A Professora Valéria Weigel pela amizade e contribuição.*

*Ao Prof. Aristonildo apoio.*

*A todas as professoras e professores do Mestrado pela contribuição dada por meio das disciplinas.*

*A querida Mestre Professora Valdete da Luz Carneiro, exemplo de mulher e profissionalismo.*

*A minha amiga/irmã Oderlene Bráulio da Silva pela parceria, incentivo e apoio nos momentos difíceis desta trajetória e também a Marinete Lourenço Mota com a qual dividi momentos de angústia e também de esperança.*

*Aos amigos da Escola Ebenezer: Celso Marcolino, Jemico, Terezinha Ataíde, Nibson, Deonora, Elizete, Danilo, Suely, Maria Neide, Verena Suely pela receptividade, confiança e colaboração, contribuindo significativamente com a produção deste trabalho.*

*Aos Professores Tikuna: Santo Cruz, Vaudinier, Adelmo e Nino Fernandes pela confiança e contribuição.*

*Ao Senhor Aldemiro Uchoa e ao Senhor "Paulista" por nos ter concedido seus apartamentos para que pudéssemos ficar confortavelmente em Manaus.*

*Ao CNPQ, agradeço pelo apoio.*

***Por tudo isso, muito obrigada!***

## RESUMO

A escola indígena durante muito tempo desenvolveu uma prática pedagógica que objetivava levar os índios a abdicar da sua cultura e da sua língua, contribuindo para aniquilar a diversidade étnica e cultural do Brasil. Através das lutas os povos indígenas conquistaram o direito de se manter como grupo étnico e cultural diferenciado. O estudo traz uma reflexão sobre o processo educativo formal desenvolvido nas Escolas Indígena Tikuna “Ebenezer” e “Maravilha”, situadas no município de Benjamin Constant, Alto Solimões – AM. Este trabalho teve como objetivo central verificar se o ensino/aprendizagem nas referidas escolas está sendo desenvolvido no sentido de proporcionar aos índios Tikuna, uma educação específica e diferenciada que possibilite a afirmação étnica e cultural daquele povo, como estabelece os ditames legais. Para um melhor encaminhamento da pesquisa definimos algumas questões norteadoras que corroboraram para trilhar como mais firmeza o caminho: Qual o significado de educação escolar para os índios Tikuna? Em que condições desenvolve-se o processo ensino/aprendizagem nas escolas “Ebenezer” e “Maravilha”? Quais os desafios existem no processo de efetivação da educação específica, diferenciada, intercultural e de qualidade? Na pesquisa definida como etnográfica, adotamos uma posição fenomenológica e hermenêutico-dialética e os dados levantados através de observações e entrevistas semi-estruturadas receberam uma abordagem qualitativa. Os dados levantados nos permitiram dizer que há significativos avanços no processo ensino/aprendizagem das escolas Ebenezer e Maravilha, como é o caso da: introdução no currículo das disciplinas: Língua Tikuna e da Arte e Cultura Indígena; formação de professores bilíngüe; ensino desenvolvido por professores Tikuna da própria comunidade. Ao lado disso, alguns entraves de ordem interna e externa precisam ser superados para que a educação escolar indígena Tikuna se faça dentro de uma perspectiva intercultural ou transformadora e, mesmo, dentro da perspectiva redentora encontrada nas falas dos sujeitos da pesquisa. Os primeiros passos foram dados, mas a caminhada, a nosso entendimento, ainda é bastante longa.

**Palavras-Chave:** Educação Escolar Indígena. Identidade Tikuna. Interculturalidade. Educação Redentora e Transformadora.

## ABSTRACT

The indigenous schools have long developed a pedagogical practice that aimed to bring the Indians to relinquish their culture and their language, helping to wipe out the ethnic and cultural diversity of Brazil. Through the struggles indigenous peoples have won the right to remain as distinct ethnic and cultural group. The study provides a reflection on the formal education process developed in Schools Indigenous Tikuna "Ebenezer" and "Wonderful", located in the town of Benjamin Constant, Alto Solimões - AM. This study aimed to determine whether the central teaching and learning in these schools is being developed to provide Tikuna Indians, a specific and differentiated education that enables the ethnic and cultural affirmation of that people, such as establishing the legal dictates. For improved delivery of research define some guiding questions that corroborated as to tread more firmly the way: What is the meaning of school education for the Indians Tikuna? Under what conditions is developed the teaching / learning process in schools "Ebenezer" and "Wonder"? What challenges exist in the process of realization of special education, differentiated, intercultural and quality? In ethnographic research as defined, we adopt a position phenomenology and hermeneutic-dialectic and the data collected through observations and semi-structured interviews were given a qualitative approach. The data collected allowed us to say that there are significant advances in the teaching / learning in schools and Ebenezer Wonder, as is the case: the introduction of courses in the curriculum: Language Tikuna and Art and Culture; Indigenous bilingual teacher training, teaching developed by Tikuna teachers from the community. Besides, some barriers to internal and external must be overcome so that the indigenous education Tikuna be done within a cultural perspective, or transforming, and even within the perspective of redemption found in the speeches of the research subjects. The first steps were taken, but the hike, our understanding is still quite long.

**Key-Words:** Indigenous Education. Tikuna identity. Interculturalidade. Redeeming and Transformative Education.

## **LISTA DE FIGURAS E ILUSTRAÇÕES**

Figura 1: Localização do Município de Benjamin Constant.....	48
Figura 2: Quadro das “Metas Exogâmicas”.....	57
Figura 3: Desenho sobre a Arte Tikuna na Escola.....	85

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AMATU – Associação de Mulheres Artesãs Ticunas de Bom Caminho  
AMIT – Associação das Mulheres Indígenas Tikuna  
CGTT– Conselho Geral das Tribos Ticuna  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais  
FACED – Faculdade de Educação  
FIDA – Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola  
FOCCIT – Organizações dos Caciques e Comunidades Indígenas Tikuna  
FUNAI – Fundação Nacional do Índio  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
MEC – Ministério da Educação  
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
OGPTB – Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngüe  
OMSPT – Organização dos Monitores de Saúde do Povo Tikuna  
OPAN – Operação Amazônia Nativa  
PEFD – Especial de Formação Docente  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PRODESAS – Projeto Desenvolvimento Sustentável  
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígena  
SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Amazonas  
SEMED – Secretaria Municipal de Educação  
SIL – Summer Institute of Linguistics  
UEA – Universidade do Estado do Amazonas  
UFAM – Universidade Federal do Amazonas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>1 – EDUCAÇÃO, CULTURA E IDENTIDADE</b> .....	21
1.1 – Educação: prática cultural e elementos de construção de identidade.....	21
1.2 – Educação formal e identidade.....	24
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>2 – A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE BENJAMIN CONSTANT</b> .....	27
2.1 – Aspectos históricos da educação formal no Brasil.....	27
2.2 – Da imposição ao desejo.....	31
2.3 – Legislação e Educação Escolar Indígena.....	36
2.4 – Educação Intercultural: Âncora da Escola Indígena.....	41
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>3 – CONTEXTUALIZANDO O ESPAÇO DA PESQUISA</b> .....	48
3.1 – Benjamin Constant: Uma unidade na diversidade.....	48
3.2 – Ser Tikuna: Singularidade étnica e cultural.....	53
3.2.1 – Os Tikuna, quem são?.....	53
3.3 – Aldeias Filadélfia e São João de Veneza.....	61
3.3.1 – Aldeia ou Comunidade Filadélfia.....	61
3.3.2 – Aldeia ou Comunidade São João de Veneza.....	64
3.4 – OGPTB – Vanguarda na luta pela escola indígena diferenciada.....	67
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>4 – EDUCAÇÃO ESCOLAR TIKUNA: SIGNIFICADOS, PRÁTICAS E DESAFIOS</b> .....	73
4.1 – Educação escolar na visão dos Tikuna.....	73
4.1.1 – Educação: “semente que brota”.....	74
4.1.2 – Educação: “canao da vida”.....	76
4.1.3 – Educação: “lei da vida”.....	77
4.2 – Educação indígena Tikuna nas escolas Ebenezer e Maravilha.....	79
4.2.1 – Escola Ebenezer.....	80
4.2.1.1 – Dependências.....	80
4.2.1.2 – Quadro de Servidores.....	80
4.2.1.3 – Organização Pedagógica.....	81
4.2.2 – Escola Maravilha.....	82
4.2.2.1 – Dependências.....	82

4.2.2.2 – <i>Quadro de Servidores</i> .....	82
4.2.2.3 – <i>Organização Pedagógica</i> .....	82
<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>5 – REFLEXÕES E ANÁLISES</b> .....	92
5.1 – <b>Algumas considerações sobre educação</b> .....	92
5.2 – <b>Desafios da educação intercultural</b> .....	97
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	109
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	112
<b>OBRAS CONSULTADAS</b> .....	122
<b>ANEXOS</b> .....	123

## INTRODUÇÃO

A história da educação formal no Brasil tem um legado elitista e excludente em função das práticas pedagógicas adotadas decorrentes do modelo político implantado no país. O ensino era desenvolvido a partir de uma relação binária desigual entre: homens x mulheres; brancos x negros; brancos x índios; ricos x pobres, etc., onde a segunda categoria recebia, quase sempre, uma educação precarizada. A educação escolar indígena, apesar de ser tão antiga quanto a História do Brasil, há bem pouco tempo passou a ser objeto de preocupação no meio acadêmico e político, suscitando interesse de muitos pesquisadores para o estudo da questão a fim de apontar caminhos e demonstrar experiências bem sucedidas no processo ensino/aprendizagem do fazer educativo nas escolas indígenas.

Conforme nos ensina a professora Alair Miranda em sua obra “Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas”, 2010, o modelo educacional importado da Europa e implantado no Brasil pelos Jesuítas fortaleceu a perpetuação do modelo de dominação política e econômica da metrópole para com a Colônia. A minoria que tinha acesso à educação, via de regra, acabava por formar um grupo aristocrático, ocioso, que além do preconceito e discriminação, sentia aversão ao trabalho manual. A história comprova, também, que a ação dos Jesuítas para com a classe produtiva, dominada, (índios, colonos e negros) seria fator fundamental para que as estruturas de poder implantadas na Colônia fossem no mínimo, duradouras.

Nesta perspectiva afirma Freitag (1986, p. 48),

A ação educativa dos Jesuítas voltada para os filhos dos colonos e para os índios estava vinculada com a questão religiosa, cujos princípios catequéticos objetivavam persuadir esse grupo da sociedade, que a obediência, a servidão e o conformismo constituíam a base para a conversão ao cristianismo. Tal inculcação foi possível e fácil, vez que até o começo da República a política educacional era feita quase que exclusivamente no âmbito da sociedade civil, por uma instituição todopoderosa, a Igreja.

A educação indígena formal<sup>1</sup> no Brasil tem início com a chegada dos jesuítas no século XVI, cuja missão era catequizá-los. Ferreira (2001, p. 72), nos mostra que durante o período colonial “o objetivo das práticas educativas [...] era negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar culturas e incorporar a mão-de-obra indígena à sociedade nacional”. Os ensinamentos visavam, apenas, a aquisição da língua portuguesa para facilitar a catequização e a dominação. Deste ponto de vista é possível dizer que historicamente a escola formal indígena tem sido usada como um mecanismo de negação da sua cultura em favor da cultura branca majoritária.

Muito recentemente, como nos dizem Meliá (1979), Aracy Lopes (1981), Grupioni (2004) e Ferreira (2001), os povos indígenas perceberam que a escolarização poderia servir com um instrumento de luta e, também, contribuir para que eles ganhassem visibilidade no espaço público nacional, respeito e reconhecimento identitário e cultural.

Após muitos anos de lutas, encampadas por muitos brancos que falavam em favor dos índios, os índios conquistaram o direito de falar por si mesmos, o direito a uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue voltada para o atendimento das especificidades de cada povo. Tais conquistas estão expressas na Constituição Federal de 1988 e na Lei nº 9394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, que resguardam para cada grupo indígena o direito de escolarizar-se mantendo a sua identidade étnica, o uso de sua língua materna e de processos próprios de aprendizagem em função das especificidades socioculturais de cada povo e seus diversificados projetos de vida, deixando bem claro que as escolas indígenas não podem ser estruturadas de forma homogênea.

A escola reivindicada atualmente pelo movimento indígena visa à formação de um sujeito reflexivo, crítico e dono do seu futuro e da sua história. Tais mudanças e expectativas tem levado os governos e em especial, os educadores a estudar,

---

<sup>1</sup> Entende-se aqui por educação formal, o processo ensino aprendizagem que acontece nas instituições de ensino e que é marcado por uma intencionalidade radical (GIROUX, 1986).

refletir e problematizar a realidade da escola indígena a fim de compreender e indicar caminhos que levem à consolidação de uma educação escolar indígena que responda aos anseios daqueles povos.

Foi por estar envolvida com esta questão e acreditar que a nossa pesquisa poderia contribuir para uma análise e reflexão sobre a importância da educação escolar para os povos indígenas, em especial para o povo Tikuna<sup>2</sup> e o seu papel na construção/reconstrução de sua cultura/identidade expressa na diferença que decidimos realizar o presente estudo acerca do processo educativo formal desenvolvido em escolas indígenas Tikuna no município de Benjamin Constant.

Para desenvolver o estudo e a pesquisa que nos levasse a responder algumas inquietações, estabelecemos como objetivo a análise do processo educativo desenvolvido nas escolas indígenas “Ebenezer” e “Maravilha” do município de Benjamin Constant - Alto Solimões (AM), a fim de verificar se as escolas estão cumprindo as determinações da Constituição e da LDB no sentido de tornar-se um instrumento de afirmação étnica e cultural dos índios Tikuna e quais os desafios existem para a efetivação da educação específica e diferenciada. Para tanto buscou-se a identificação do significado da educação escolar para os índios Tikuna, verificando as condições em que se desenvolve o processo ensino/aprendizagem. A partir disso identificou-se os desafios existentes no processo de efetivação da educação específica e diferenciada.

Como filha de madeireiro e seringueiro, nasci numa localidade que fica na área rural do município de Atalaia do Norte. Meus pais viveram naquela localidade por muito tempo, fato que impediu a eles e os filhos mais velhos de frequentar a escola. Em 1979, em função de um dos meus irmãos ter sido picado por uma cobra peçonhenta e ter um braço amputado por falta de assistência médica, meu pai decidiu não mais retornar aquele lugar e fixar moradia na cidade de Benjamin Constant, proporcionando assim aos seus filhos menores a oportunidade de estudar. Conclui o Curso de Magistério em 1990, mas somente em 1993 comecei a atuar no ramo. Esse universo da educação me conquistou de tal forma que agora tenho fascínio pelo que faço e desejo colaborar de toda forma com a melhoria da qualidade da educação.

---

<sup>2</sup> Ao longo do estudo me deparei com duas diferenciais da palavra Tikuna (Ticuna e Tikuna), aqui optamos pela grafia com a letra K.

Durante esse percurso convivi com um discurso negativo sobre os povos indígenas. No contexto familiar ouvia meus pais dizerem que eles eram selvagens, perigosos, que invadiam e saquiavam suas moradas para roubar e matar; depois na escola básica os índios eram apresentados como um mito folclórico sob a ótica etnocêntrica que os considerava como seres em vias de extinção. No próprio ambiente social eles eram tratados como seres inferiores e dotados de incapacidade os quais em muitos momentos eram estigmatizados e vítimas dos mais variados tipos de preconceito.

Ainda no Curso de Magistério tive a oportunidade de estudar com dois colegas indígenas Tikuna. Essa experiência foi muito importante porque havia construído uma imagem a cerca dos índios e esse momento me mostrou o inverso. Vale destacar que nesse contexto eles de certa forma tentavam esconder sua origem. Hoje entendo essa atitude como uma forma de defesa contra as discriminações por eles sofridas.

Em 1997 prestei curso público para carreira do Magistério na esfera municipal e fui lotada em uma escola indígena Tikuna que ficava próxima à sede do município. Neste momento inicia a minha trajetória com os índios Tikuna oportunizando o estabelecimento de uma estreita convivência com alguns membros desse povo, seja no contexto escolar, seja em outros ambientes sociais e culturais.

Logo em seguida, no ano de 1999, por meio do Programa Especial de Formação Docente - PEFD, desenvolvido pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, ingressei no Curso de Pedagogia. Nesse ambiente acadêmico conheci a equipe do PRODESAS – Projeto Desenvolvimento Sustentável<sup>3</sup>, fui convidada a trabalhar no Curso de Elevação de Escolaridade com Qualificação Profissional<sup>4</sup>. Naquele trabalho desenvolvi a docência na Comunidade Indígena Tikuna de Novo

---

<sup>3</sup> O projeto foi proposto pelo Núcleo de Estudos Rurais e Urbanos Amazônico - NERUA onde associam-se o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA/CPCA), a Universidade do Amazonas (UA/PROEXT/FCA), a Universidade de São Paulo (USP/IEE), o Centro Universitário Luterano de Manaus (CEULM/ULBRA), a Universidade do Estado do Amazonas/Instituto de Tecnologia da Amazônia (UEA/UTAM/ DEF), a Central Única dos Trabalhadores – Escola Sindical Amazônia (CUT/ESA) e a Diocese do Alto Solimões (DAS/MEB- BC). É uma proposta de pesquisa e desenvolvimento em organização social da produção na Agricultura Familiar. Desenvolve-se no município de Benjamin Constant, localizado na microrregião do Alto Rio Solimões e envolve cinco comunidades (unidades piloto): Cidade Nova, Guanabara II, Nova Aliança, Novo Paraíso e Vera Cruz e a cidade de Benjamin Constant.

<sup>4</sup> Subprojeto do Programa Vento Norte, implementado pela CUT (Central Única dos Trabalhadores) e executado pela Escola Sindical Amazônia em Parceria como INPA, a UFAM e a SEDUC por meio do PRODESAS - Projeto de Desenvolvimento Sustentável do Alto Solimões. O curso foi realizado em 04 comunidades piloto, das quais duas delas eram Tikuna.

Paraíso onde, pela situação de ter que pernoitar nos fins de semana, aprofundi mais e mais os laços de amizade e respeito por esse povo.

As experiências aqui apresentadas, os estudos realizados por meio das disciplinas no curso de graduação e os encontros de formação para desenvolver as atividades de docência no curso de elevação de escolaridade, me possibilitaram a fazer uma nova leitura sobre os povos indígenas o que suscitou em mim maior interesse em conhecer com maior profundidade a identidade/diferença desse povo.

O Curso de Mestrado além de se configurar a realização de um grande sonho, também me possibilitou adentrar com mais profundidade nos estudos sobre a questão da identidade/diferença. Esta temática me entusiasmou porque tenho vivenciado momentos de desvalorização da diversidade humana dentro das escolas, em especial com os índios Tikuna. Esta realidade complexa nos instigou a pensar e buscar conhecer de que forma a escola indígena Tikuna trabalha a relação entre culturas diferentes. Será que a escola tem contribuído como o processo de afirmação da identidade e da cultura dos índios Tikuna?

O estudo a cerca do processo educativo formal desenvolvido nas escolas indígenas Tikuna, tema de nossa Dissertação, tem em princípio a intenção de compreender em que medida os índios Tikuna e o processo educativo formal estão conseguindo transformar a escola num instrumento de afirmação étnica e cultural.

A opção pela etnia Tikuna justifica-se pelos motivos acima mencionados, onde mais uma vez tivemos o privilégio de ser acolhida pelos índios Tikuna de Benjamin Constant – Alto Solimões (AM) para observar *in loco* a dinâmica da educação escolar e poder entrevistar líderes, professores, alunos, pais e outros membros da comunidade que pudessem dar informações sobre os vários aspectos da educação formal ali realizada, objeto da nossa pesquisa.

Os critérios adotados na seleção das escolas a serem pesquisadas levaram em conta: primeiro, ser uma escola que oferecesse o ensino fundamental completo e, segundo, que atendesse o nível elementar (anos/séries iniciais do ensino fundamental).

Na coleta de dados contamos com a participação de 34 pessoas (pais, professores (as), alunos (as), Cacique, Gestora, o Coordenador da Educação Escolar Indígena da SEMED e o Coordenador<sup>5</sup> do Museu Maguta<sup>5</sup> - um dos

---

<sup>5</sup> Museu da Cultura Indígena Tikuna situado em Benjamin Constant – Alto Solimões (AM).

professores Tikuna mais antigo -, selecionados com base nos seguintes critérios: ser índio Tikuna; ter envolvimento direto com a educação escolar indígena Tikuna; aceitar participar da pesquisa.

A posição teórico-metodológica adotada envolveu a fenomenologia, a hermenêutica e a dialética. A fenomenologia nos possibilitou descrever o objeto de estudo com a intenção de chegar à essência ou significação da realidade; a hermenêutica contribuiu para a interpretação dos dados; a dialética nos permitiu realizar a conexão com o processo de construção dos conceitos.

A pesquisa caracteriza-se como etnográfica porque buscou conhecer o universo cultural da escola indígena Tikuna envolvendo o seu cotidiano, as rotinas, as práticas e as representações dos sujeitos. Esse tipo de pesquisa “exige uma efetiva participação do pesquisador no processo em termos de observação e interação com os atores sociais” (OLIVEIRA, 2008 p. 74), e utilizamos como instrumentos para coletar os dados a observação participante e entrevista semi-estruturada.

O tratamento dos dados recebeu uma abordagem qualitativa porque nela a preocupação recai sobre a compreensão e interpretação do fenômeno por meio do “universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2007 p. 21).

Como as entrevistas com os alunos não foram bem sucedidas, porque eles ficavam bastante tímidos para falar sobre a questão que envolvia a escola, redirecionamos a estratégia de coleta de dados com aqueles sujeitos através de oficinas. Essa experiência foi bastante rica e proveitosa porque envolveu brincadeiras, momentos para eles expressarem sua opinião através da oralidade, da produção escrita e também de desenhos. A mudança do instrumento de coleta dos dados com os alunos foi extremamente importante para que pudessemos atingir aquele objetivo.

Na Escola “Maravilha” como ficava distante da cidade, realizamos a observação uma vez por semana, na Escola Ebenezer foram dois dias na semana, ambas sem definição exata dos dias. A convivência em dias inteiros nas comunidades foi intensa e proveitosa, além disso, recebi convite para participar dos eventos que as escolas realizavam o que proporcionou um estreito relacionamento, importante para conquistar a confiança dos sujeitos envolvidos na pesquisa e com isso obter informações mais próximas da realidade.

A organização estrutural do trabalho envolve os seguintes itens:

**Introdução** – faz um relato sucinto sobre todo o processo do trabalho apontando o tema, os objetivos, a justificativa e a metodologia utilizada e os resultados alcançados.

**Capítulo 1 – Educação, Cultura e Identidade** – apresenta as idéias de alguns autores sobre as temáticas acima que deram suporte teórico ao estudo.

**Capítulo 2 – A Trajetória da Educação Escolar Indígena no Município de Benjamin Constant** – estuda os aspectos históricos da educação formal no Brasil dando destaque para a escola formal indígena, assim como para a legislação atual sobre esta proposta de educação.

**Capítulo 3 – Contextualizando o Espaço da Pesquisa** – apresenta o universo da pesquisa mostrando a sua diversidade e a singularidade do povo indígena Ticuna e o papel da Organização Geral dos Professores Indígena Tikuna (OGPTB) enquanto palco de luta e debate pela escola indígena tikuna diferenciada.

**Capítulo 4 – Escola Tikuna: Significados, Práticas e Desafios** – traz ao texto o resultado e a análise da pesquisa teórica e da pesquisa de campo.

**Considerações Finais.**

## **CAPÍTULO 1**

### **1 – EDUCAÇÃO, CULTURA E IDENTIDADE**

#### **1.1 – Educação: prática social e cultural**

Entendida a educação como o ato ou efeito de educar, ou seja, como um processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando a sua melhor integração individual e social, podemos dizer com Weigel (2000), que os processos educativos são construções sociais porque são apreensíveis no plano das consciências dos indivíduos e no plano das práticas cotidianas. Tais processos podem ser organizados e dinamizados em diversos espaços sociais: família, igreja, associações, escolas e outros. Isso é possível porque, segundo Paulo Freire, as pessoas se educam nas relações entre si mediatizadas pelo mundo, no entanto, “[...] também seus mundos e suas culturas se transformam na medida em que eles estabelecem mútuas interferências, mediatizadas pelas próprias pessoas que interagem” (FLEURI, 2006).

Na mesma perspectiva Luckesi (1992, p. 30), nos ensina que

A educação é um tipo de “que-fazer” humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social. Assim sendo, ela necessita de pressupostos, de conceitos que fundamentem e orientem os seus caminhos.

No Brasil, falar de educação é falar de um contexto de diversidade cultural porque ela envolve várias minorias, dentre elas mais de “218 povos indígenas [...] falantes de 180 idiomas que, progressivamente, vêm afirmando diferenças e semelhanças culturais produzidas na dinâmica histórica de cada etnia” (BERGAMASCHI, 2005. p. 401). Assim, a educação pode ser definida como prática humana e social, porque “é, como outras, uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam entre tantas outras invenções de sua cultura” (BRANDÃO, 1989, p. 10).

Do mesmo modo que a educação, a cultura pode ser entendida como um fenômeno social inerente a humanidade. O termo cultura possui, segundo Abbagnano (1970, p. 209) dois significados básicos.

O primeiro e mais antigo é aquele pelo qual significa a formação do homem, seu melhorar-se e refinar-se. [...] O segundo significado é aquele pelo qual indica o produto dessa formação, isto é, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados.

Até o século XVI a cultura era entendida na perspectiva de cultivo do espírito e era relacionada a todas as atividades artísticas e culturais das sociedades. A passagem do primeiro ao segundo significado, ainda segundo Abbagnano (1970), operou-se no séc. XVIII por obra da filosofia iluminista. A partir de então o termo passou a ser utilizado

para indicar o conjunto dos modos de vida criados, apreendidos e transmitidos de uma geração para outra, entre os membros de uma determinada sociedade. Nesse significado a Cultura não é a formação de um indivíduo na sua humanidade ou a sua maturidade espiritual, mas é a formação coletiva e anônima de um grupo social nas instituições que o definem.

Neste sentido, o termo foi utilizado pela primeira vez por Spengler que entendeu por Cultura “a consciência pessoal de uma nação inteira”, ou seja,

como o conjunto dos modos de vida de um grupo humano determinado, sem referência ao sistema de valores para os quais estão orientados esses modos de vida. É uma palavra com a qual se pode designar tanto a civilização mais evoluída quanto as formas de vida social mais rústicas e primitivas (ABBAGNANO, 1970, p. 210).

No século XIX, com o surgimento da Antropologia e da Sociologia, esse entendimento foi consolidado. Kluckhohn e Kelly (1945), afirmam ser “a Cultura um sistema historicamente derivado de projetos de vida explícitos e implícitos que tendem a ser partilhados por todos os membros de um grupo ou por aqueles especialmente designados”.

Na mesma perspectiva Morin (2008), afirma que a cultura precisa ser pensada em seu sentido antropológico, uma vez que esta fornece os conhecimentos, valores, símbolos que orientam as vidas das pessoas. Weigel (2000, p. 40), entende ser a cultura “uma teia de significados, um contexto semântico, cuja manifestação exprime o discurso social”. Essas idéias nos ajudam a compreender que a cultura refere-se à maneira das pessoas e seu respectivo grupo ver, compreender e interpretar o mundo em que vive. Diz respeito também “ao conjunto de tradições práticas e modo de interação que distinguem as populações de uma determinada localidade” (CANCLINI, 2008).

Diante disso, podemos dizer que cultura é exatamente aquilo que é experienciado na convivência coletiva e social, por isso, a cultura de determinado homem resulta do meio em que ele vive, mas, o significado a ela atribuída vai depender do reforço que é dado pela prática de cada membro, porque de acordo com Laraia (2000 p. 82), “a participação do indivíduo em sua cultura é sempre limitada”, pois nem todos vivem da mesma maneira e com a mesma intensidade.

Para Geertz (1982) a cultura enquanto “teia de significados” é o elo que permite às pessoas tornarem-se o que são. Por isso a educação apresenta-se como prática humana e social que por extensão é mediadora e produtora de cultura. Como cada povo tem características e vivências diferentes, conseqüentemente as culturas são essencialmente diferentes uma das outras. Nesse sentido, o conceito de cultura desdobra-se então, na idéia de diversidade e diferença, uma vez que na prática o que existe ou se manifesta é uma multiplicidade de cultura. Assim, a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas (LARAIA, 2000 p. 69).

A pluralidade de sujeitos e culturas contraria a idéia de uniformidade, generalização e homogeneização que ao longo dos tempos permeou a sociedade. Atualmente, como nos diz Silva (2007, p. 09), já se vislumbra as relações de poder entre as diferenças culturais. Essa complexidade que caracteriza a sociedade

humana resultante da diversidade social ainda não está sendo reconhecida no campo da cultura científica em função da compartimentação das disciplinas, da fragmentação do conhecimento e da subjugação dos conhecimentos tradicionais dos grupos minoritários. Para colaborar com a construção de uma sociedade justa e igualitária a educação precisa valorizar e respeitar as diferenças culturais dando todas as condições para a “religação dos saberes” (MORIN, 2002), pois somente assim será possível contribuir com a afirmação cultural dos sujeitos.

## 1.2 – Educação formal e identidade

A educação escolar desenvolvida em instituições próprias de ensino é regida por um sistema normativo que deve garantir, nas diferentes conjunturas sociais, diferentes contornos e configurações. Atualmente compreende um dos campos de maior interesse porque “se destina (se não de fato, pelo menos de direito) a promoção do homem” visando torná-lo “cada vez mais capaz de conhecer os elementos da sua situação para intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens” (MATTE, 2005, 105).

Enquanto prática humana direcionada para um determinado fim, pode e deve contribuir com o processo de construção de identidades. Por se apresentar como práticas socioculturais envolvendo diferentes sujeitos, apresenta-se como um espaço privilegiado para a construção/reconstrução de identidades e afirmação das diversidade cultural. Mas para que isso aconteça é necessário, segundo Matte (2005), que a escola situe relacionalmente os seus alunos para que estes se identifiquem como membros de uma sociedade/cultura diferenciada, com seus direitos à diversidade, a viver dignamente e estabelecer e buscar suas prioridades de vida; que o conhecimento sensível – aquele acumulado ao longo dos tempos pela experiência - seja valorizado no processo para que o ensino/aprendizagem seja desenvolvido a partir dos conhecimentos, dos saberes, da cultura e da história de cada povo.

Para tanto, a organização curricular e as práticas pedagógicas devem viabilizar a concretização de uma educação pautada no diálogo entre os diversos tipos de saberes. Essa perspectiva implica em mudanças profundas na educação

escolar uma vez que ela tem sido pensada dentro de um contexto que negava a pluralidade cultural e por extensão aniquilava as identidades.

A questão da identidade/diferença está no centro de grande parte das discussões no campo educacional. Esse interesse está ligado fundamentalmente ao reconhecimento da diversidade étnica e cultural. De acordo com Scandiuzzi (2009, p. 16), “etno refere-se a grupos culturalmente identificáveis e inclui memória cultural, códigos, símbolos, mitos”. O autor lembra ainda que embora os sujeitos que compõem determinado grupo sejam diferentes entre si, para falar de etnos, é preciso que haja um grupo específico. Tal compreensão é partilhada por Barth (1969), que afirma não existir uma definição ideal para nos referirmos a um grupo étnico, mas dentre as mais aceitas, podemos dizer que se refere a “um grupo de membros que se *identifica* e é *identificado* por outros como se constituísse uma categoria diferenciável de outras categorias do mesmo tipo”.

A identidade compreende um processo social e político que engendra mecanismos de diferenciação e manutenção de “fronteira” entre pessoas e grupos sociais específicos e ainda, refere-se à relação da dinâmica cultural que pertence àquele que se faz parte integrante de uma sociedade, grupo social com seus processos de integração e sociabilidade.

A identidade dos sujeitos, segundo Fleuri (2008, p. 56-57),

[...] definida historicamente, é transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, de tal forma que, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar. Na maioria das vezes, as relações entre sujeitos e entre culturas diferentes são consideradas a partir de uma lógica binária (índio x branco), centro x periferia, homem x mulher, normal x deficiente) que não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subentendidas em cada pólo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidas nessas relações.

Na perspectiva de Brito (2001),

As identidades são representações inevitavelmente marcadas pelo confronto com o outro e pelo próprio reconhecimento social da diferença. A construção das imagens com que os sujeitos se percebem passa pelo entrelaçamento de suas culturas, nos pontos de interseção com as vidas individuais (p. 17).

Três são, Segundo Hall (2006), as concepções de identidade. A primeira, denominada de iluminista, considera a pessoa como um núcleo único, a qual iniciava concomitantemente ao nascimento do sujeito e permanece de forma contínua e idêntica durante toda a sua existência; a segunda, a concepção sociológica, considera que a identidade é construída na relação com o meio, sendo, portanto, a formação resultante da articulação do mundo pessoal com o social; a terceira, a pós-moderna, nos diz que existe em cada pessoa diferentes identidades. Nessa última concepção as identidades não são fixas nem permanentes, por isso mesmo podem assumir diferentes perspectivas em diferentes momentos e contextos.

No entendimento de Galluppo, citado por Cury (2005, p. 56)

Enquanto etimologicamente o termo identidade se refere mais propriamente à substância dos entes, o termo igualdade se refere mais propriamente à relação que estabelecem entre si. Dois seres idênticos são necessariamente iguais, mas nem todos os seres iguais são necessariamente idênticos. Daí ser possível que dois seres iguais, possam ter diferenças entre si.

Nesta mesma perspectiva Canclini (2008, p. 24), nos diz que:

A noção de identidade enquanto **reconhecimento** é um conceito que integra diretamente a **alteridade**, que permite uma **dialética** do eu e do outro. A reivindicação da identidade tem sempre algo de violento a respeito do outro. Ao contrário, a busca do reconhecimento implica a reciprocidade.

As concepções dos autores aqui apresentadas nos fazem refletir sobre a aquisição de novos valores norteadores da prática educativa que irá possibilitar a aquisição do direito de cada pessoa viver a sua diferença em bases igualitárias.

## CAPÍTULO 2

### 2 – TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE BENJAMIN CONSTANT

#### 2.1 – Aspectos históricos da educação formal no Brasil

*De um ponto  
Faz-se um traço  
Escreve-se um canto  
Dá-se um passo*

Celdo Braga

A história da educação tem seu início com a história da humanidade. De acordo com Saviani (2006), nas sociedades primitivas, cujo modo de produção da existência era comunal, os homens educavam-se mutuamente. Na antiguidade, como nos ensina Cambi (1999, p. 37),

[...] é produzida a passagem, tanto em educação como em ética e até mesmo em gnoseologia, dos *ethos* para a *theoria*, fazendo nascer a reflexão auto-regulada, universal e rigorosa, em torno dos processos educativos, reunidos pelo ideal de *paidéia*: de uma formação humana que é antes de tudo formação cultural e universalização da individualização.

Com o cristianismo opera-se uma radical revisão do processo e dos princípios educativos: a *paidéia* é organizada em sentido religioso, transcendente, teológico, ancorando-se nos saberes da fé e no modelo da pessoa de Cristo, depositária de uma mensagem caracterizada pela caridade e pela esperança; os processos

educativos realizam-se sobretudo dentro de instituições religiosas. A alta Idade Média inovará o processo educativo, influenciando profundamente a modernidade, que dela se separa e a ela se contrapõe polemicamente, mas incorporando instâncias relacionadas tanto com o pensamento quanto com a práxis.

A Idade Moderna é, antes de tudo, uma ruptura em relação à Idade Média: uma ruptura vertical, pois implica transformações radicais em todos os campos. É também nascimento e desenvolvimento de um sistema organizativo social que tem como eixo o indivíduo, eficiência no trabalho e controle social. É ainda Cambi (1999) quem nos diz:

A Contemporaneidade (século XIX), é marcada pela centralidade das ideologias, pelas lutas sociais (de classes, de nações, de etnias), pelo desenvolvimento tecnológico e científico, pelo crescimento da sociedade de massa e dos *mass media* (que introduziu uma revolução educativa: escolar, curricular, disciplinar, como também perspectiva, cognitiva e ética, tendo como alvo o pensamento científico e o controle social, redefinindo radicalmente os processos educativos e seus objetivos. Foi desta condição que partiu o trabalho pedagógico e educativo atual.

No Brasil, a educação escolar começa por volta de 1549, com a chegada dos jesuítas. Esses missionários que foram enviados pela metrópole portuguesa, organizaram e implantaram um modelo de ensino que tinha por finalidade a catequese dos índios.

Entre as diretrizes básicas constantes no Regimento, isto é, na nova política ditada por D. João III (1548), é encontrada uma referente à conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução (RIBEIRO, 2000 p. 18).

Para Romanelli (2000, p. 35), “a obra de catequese, que em princípio, constituía o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus do Brasil, acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à educação da elite”. A independência do Brasil inaugurou um novo momento na organização social e política do país. Como nos diz Faria Filho (2003),

Os recentes estudos a respeito da educação brasileira no século XIX, particularmente no período imperial, têm demonstrado que havia, em várias Províncias, uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo das “camadas inferiores da sociedade”. Questões como a necessidade e a permanência ou não da instrução dos negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres eram amplamente debatidas e intensa foi a atividade legislativa das Assembléias Provinciais em busca do ordenamento legal da educação escolar.

A política educacional estabelecia a descentralização do ensino e atribuía às províncias a responsabilidade de legislar e oferecer o ensino elementar e médio, o ensino primário destinado à camada menos favorecida da sociedade, que já era extremamente precário, foi o mais atingido. Nesse contexto, todas as políticas e propostas educacionais pensadas para a camada popular não passaram de intenções. As “idéias e projetos foram apresentados e discutidos, mas não chegaram a concretizar-se” (WEREBE, 1997 p. 30). Por conta disso, a educação na República inicia-se com um grande déficit apresentando “um ensino primário deficiente, um corpo docente quase sempre leigo ou mal preparado [...] um ensino predominantemente literário e livresco” (p. 37).

A proclamação da república trouxe certo entusiasmo por parte dos revolucionários republicanos no tocante a educação. A Constituição Federal de 1891 influenciada pelas idéias positivistas estabeleceu a separação entre a igreja e o estado. No campo educacional a laicidade da educação significou um avanço importante, contudo as orientações religiosas da missão católica permaneceram nas concepções e objetivos da educação brasileira.

A gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário também foram confirmadas na nova política, mas não foram cumpridos. Além disso, a atenção era destinada apenas as escolas urbanas, enquanto as rurais ficavam relegadas a segundo plano. Conforme acentua Romanelli (2000, p. 35),

[...] a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar.

A partir da década de 30 do século passado, a educação passou a ser concebida como um problema da sociedade moderna e reivindicada pelo movimento

dos pioneiros da educação, passou a ser reconhecida, pelo menos no papel, como direito de todos e o ensino primário obrigatório e gratuito em escola pública. Mas o caráter elitista presente desde o período colonial ainda predominava, uma vez que existiam alguns mecanismos que excluía da escola, a maior parte da população.

Com o golpe de 1964, nos ensina Giles (1997, p. 299) que a reorganização do processo educativo foi entregue aos técnicos afetos ao MEC/USAID. O enfoque que a nova orientação dá ao processo educativo mostra de maneira concreta e enfática a perda de consideração para com os estudos humanísticos, sobretudo as Ciências Sociais. As reformas empreendidas visavam, em primeiro lugar, o problema quantitativo, ou seja, a explosão demográfica e a demanda de mão-de-obra. O problema crítico da educação está no ensino superior, pois é sobretudo a população estudantil de nível superior que contesta a política do governo referente à reforma do ensino. Por conta disso, é urgente regulamentar essa instância do ensino. A partir do Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, as universidades federais devem organizar-se em termos dos ideais visados pelo governo.

Com a redemocratização do Brasil na década de 80, a democracia e a cidadania passaram a ser buscadas de forma intensa. Com a abertura política os movimentos sociais pela conquista dos seus direitos intensificaram-se, e a educação escolar passou a ser concebida como um dos direitos fundamentais de cada cidadão e condição *sine qua non* para se viver com dignidade em sociedade. Mas apesar dos avanços, sobretudo do ponto de vista legal, muitas pessoas em idade escolar ainda se encontram fora da escola.

Garantir o direito a educação no Brasil, que tem um legado histórico elitista, é muito importante. Mas de acordo com Bobbio apud Cury (2005), a universalização desse direito só vai acontecer na sua plenitude se atender as especificidades da população brasileira formada por negros, índios, brancos, pardos, mulheres, crianças de rua, pessoas de baixa renda, etc. Neste trabalho o estudo recai sobre as populações indígenas, as quais por conta dos enormes prejuízos sofridos ao longo da história, lutam pela conquista de um modelo educacional próprio que atenda suas peculiaridades.

## 2.2 – Da imposição ao desejo: trajetória da educação escolar indígena

Para tratar da história da educação escolar indígena é preciso, antes de tudo, diferenciar “educação indígena” (processos tradicionais de socialização, próprios de cada povo) de “educação escolar indígena”. Esta última entendida aqui como *processos* ou *práticas educativas* formais que com o passar do tempo se institucionalizou - organizada dentro de um sistema de ensino – regida por um ordenamento jurídico (leis).

Na tradição cultural ocidental e, concomitantemente, o processo educativo estendem-se, em linha mais ou menos ininterrupta, desde as próprias origens obscuras, isto é, desde a aurora da história humana até o dia de hoje. Nas sociedades primitivas, o processo educativo é altamente informal e totalmente integrado nas atividades diárias que visam à sobrevivência do indivíduo e da tribo: alimentação, abrigo, vestuário e defesa. Esse processo educativo é fundamentalmente, como nos diz Giles (1987, p. 3), um processo de “enculturação”, ou seja, a transmissão do conjunto de mecanismos que servem para introduzir e assimilar o indivíduo em determinada sociedade, na sua cultura, a fim de torná-lo membro efetivo da ordem social”.

Em tal situação, os objetivos do processo educativo são quase evidentes ao participante. A criança vê como e por que deve adquirir determinados conhecimentos. A passagem da infância à etapa de adulto é marcada por ritos de iniciação que possuem um papel importantíssimo na integração do jovem na sociedade. Os ritos são precedidos por um período de provação em que o candidato deve aprender a suportar a fome, a dor e várias formas de privações, assim como mostrar o domínio dos conhecimentos necessários para a vida de adulto. Como afirma Giles (idem, p. 5),

O processo educativo torna-se meio de perpetuar padrões culturais, que são âncoras da pouca segurança que a existência possa providenciar ao indivíduo. O jovem é amoldado conforme os padrões predeterminados, para poder ajudar na manutenção da situação vigente.

No Brasil, antes da chegada dos colonizadores, o processo educativo desenvolvido entre os índios obedeciam aos mesmos parâmetros, ou seja, o processo de “educação indígena” visava preparar o indivíduo para a vida e ao

mesmo tempo prepará-lo para poder participar da vida do grupo, realidade indispensável para a sobrevivência. Neste contexto a escola formal ser desnecessária, não existia. Nesse processo o aluno será exposto a um raio de influências bem delimitado e é a experiência da vida que desempenha o papel de escola, e os próprios membros da sociedade que desempenham o papel de educadores. O aprendizado vem da própria experiência desenvolvida, segundo Brandão (2007, p. 207), “por meio de uma relação de troca entre os sujeitos que aprendem e ensinam ao mesmo tempo os códigos sociais de conduta, as regras de trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia”. É nosso entendimento que essa prática educativa subsiste, ainda hoje, em muitas comunidades indígenas.

Tratando desta questão, Freire nos ensina que

Nessa sociedade sem escola, onde não havia situações sociais exclusivamente pedagógicas, a transmissão de saberes era feita no intercâmbio cotidiano, por contatos pessoais e diretos. A aprendizagem se dava em todo o momento e em qualquer lugar. Na divisão do trabalho, não havia um especialista – o docente – dissociado das condições materiais de existência do grupo. Posto que era sempre possível algo em qualquer tipo de relação social, isso fazia de qualquer indivíduo um agente da educação tribal, mantendo vivo o princípio de que todos educam todos (1994, p. 15).

No que se refere à “educação escolar indígena”, nosso entendimento é que, assim como a colonização, a educação realizada pelos colonizadores, em especial pelos religiosos catequizadores do Brasil colonial, deu-se de forma impositiva e visava, apenas, a catequese e o domínio sobre os índios.

Nesse sentido,

A educação escolar, introduzida pelos brancos em função do contato, se contrapõe à educação propriamente indígena, aquela que inclui os diferentes processos tradicionais de socialização, específicos a cada povo (SILVA & AZEVEDO, 2004).

Em seu primeiro momento, o modelo de educação desenvolvido com as populações indígenas foi pensado e realizado pelos jesuítas através da catequese, sob orientação dos princípios que norteiam a Educação Redentora. De caráter assimilacionista, tinha por objetivo desenvolver um trabalho pedagógico no sentido de educar os índios para abdicar da sua língua, crenças e valores culturais e

assimilar os valores e comportamentos da sociedade envolvente. Segundo Pontes Filho (2000, p. 65), os “missionários colaboraram consideravelmente [...] para a desestruturação do sistema de organização, do modo de vida e das culturas indígenas”. Quando em 1757, o trabalho dos Jesuítas deixa de ter o apoio da Coroa Portuguesa, a educação destinada aos povos indígenas passa a ser orientada pelo Diretório dos Índios. Essa organização educacional,

Suprimiu um ensino bem estruturado, mas que nem por isso era um modelo de excelência. Ao contrário, caracterizava-se por uma orientação rápida, dogmática, anti-científica, acanhada, voltada quase que exclusivamente para os interesses religiosos e políticos (WEREBE, 1997, p. 25).

Nessa época, o Brasil contava com uma população de aproximadamente seis milhões de índios, espalhados por todo o território nacional, falando em torno de 1.300 línguas (MEC, 2008). Assim posto, podemos afirmar com Freire (2004), que quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e o fazer daqueles povos foram discriminados e impedidos de entrar pela porta da frente da sala de aula. Com tal atitude, “a escola passou a ser o instrumentos de execução de uma política educacional que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas”.

No Império (1808-1889), aconteceram muitos debates e várias discussões a cerca da oferta da educação escolar para os grupos minoritários (mulheres, negros, índios e outros), porque nesse momento a instrução escolar era vista como a base do progresso nacional, por conta disso investir na ampliação de escolas e aumentar a oferta de vagas para a nova demanda de alunos, poderia significar o progresso da nação brasileira. Embora a questão da educação escolar indígena estivesse presente nas políticas educacionais implementadas na época do Brasil Império, ela não atendia aos interesses dos índios pois o fazer pedagógico desconsiderava as suas realidades socioculturais.

Segundo Freire (2004, p. 23), nos séculos XIX e XX

[...] a escola destinada aos povos indígenas continuou a missão colonizadora e “civilizadora” que lhe fora atribuída pela Coroa Portuguesa. Tanto no império como na República foi a principal instituição executora de uma política educacional, cujo objetivo principal era eliminar as diferenças, despojando os grupos étnicos de suas línguas, de suas culturas, de suas religiões, de suas tradições, de seus saberes, incluindo, entre esses saberes, os métodos próprios de aprendizagem.

A criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI)<sup>6</sup>, em 1910, possibilitou um novo relacionamento entre o estado brasileiro e as comunidades indígenas, cujo objetivo era integrar os índios à “Comunhão Nacional” (BERGAMASCHI, 2005). O Serviço de Proteção ao Índio permitiu que o SIL - Summer Institute of Linguistics<sup>7</sup> realizasse um projeto de educação nas comunidades indígenas, cuja finalidade não era acabar com a diferença, mas tão somente domesticá-las. Tal atitude caracterizava-se como uma retomada à ação pedagógica jesuítica.

Tratando desta questão, Márcio Silva & Marta Azevedo (2004) afirmam que

a escola-bilíngue do S.I.L. é responsável pelo surgimento de um personagem essencialmente problemático e ambíguo, o “monitor-bilíngue”, o que não é outra coisa senão um professor indígena domesticado e subalterno. O monitor bilíngue foi “inventado” para ajudar os missionários/professores não-índios na tarefa de alfabetizar nas línguas indígenas.

Em 1967, no contexto da Ditadura Militar, foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em substituição ao SPI. No tocante a educação, a FUNAI priorizou a oferta do ensino bilíngue nas escolas indígenas visando amenizar a carga negativa que pesava sobre o Brasil no tocante ao extermínio da diversidade cultural. Na prática, nos diz Santos (1975), as escolas funcionavam nos moldes das escolas de todo o país, muito aquém da realidade dos diversos grupos indígenas.

Embora esteja inserida em um contexto mais amplo, a Educação Escolar Indígena no Brasil só começou a receber atenção especial por parte do Estado brasileiro na década de 80 do século passado. Naquele momento,

a legislação educacional e a documentação que trata da Educação Escolar Indígena no Brasil não estão mais centradas na prerrogativa da integração e assimilação dos índios à sociedade nacional, mas sim na tarefa de proteger, respeitar valorizar os saberes, as línguas, crenças, tradições e as formas de organização dos povos indígenas (ALMEIDA & SILVA, 2003 p. 20).

Na mesma linha de pensamento, Capacla (1995 p. 18), nos mostra que:

<sup>6</sup> Foi criado por meio do Decreto de n. 8.072/1910, pelo governo federal com a finalidade de proteger os índios e, ao mesmo tempo, assegurar a implementação de uma estratégia de ocupação territorial do país.

<sup>7</sup> A SIL -*Summer Institute of Linguistics*, por vezes denominada em português de *Sociedade Internacional de Linguística*. É uma organização científica inspirada no cristianismo e sem fins lucrativos, sua finalidade maior é o estudo, o desenvolvimento e a documentação de línguas menos conhecidas a fim de propagar os ensinamentos bíblicos.

[...] a escola indígena muda de figura: de instrumento de dominação ela passa a ser um instrumento de reafirmação cultural e étnica e de informação sobre a sociedade envolvente e as relações internacionais, como base para um diálogo em que os índios são sujeitos que buscam construir seu destino através de reflexão, escolhas e autodeterminação.

Analisando o processo de escolarização pelo qual passaram os índios no Brasil é possível afirmar que todas as iniciativas anteriores à Constituição Federal de 1988, tinham como propósito desenvolver um trabalho pedagógico no sentido de abolir as identidades étnicas e culturais e eliminar a diversidade sociocultural do Brasil.

As vivências educacionais dos povos indígenas do Alto Solimões, no Amazonas não foram diferentes. As primeiras experiências em educação escolar foram realizadas através da catequese, com a chegada dos missionários jesuítas na região, liderados pelo padre Samuel Fritz, cuja intenção era abolir as diferenças culturais. Segundo Leite (1994, p. 69), a educação escolar passou a fazer parte do universo Tikuna através do posto indígena instalado em Tabatinga em 1942, a partir do início da atuação efetiva do SPI no Alto Solimões.

No entendimento de Leite, em seu itinerário, os Tikuna passaram por três momentos distintos de escolarização. No primeiro, a educação escolar foi concebida sob a ótica integracionista, porque a tônica da vez era a imposição cultural, visando a destruição do modo de ser dos Tikuna. No segundo, apresentava uma clara ambiguidade, pois enquanto o discurso defendia a inserção da cultura Tikuna no cotidiano escolar, na prática continuava a atender os interesses da sociedade majoritária. O terceiro foi marcado pela busca de sua autonomia que se encontra em processo. Nele os Tikuna vêm gradativamente assumindo o papel de sujeitos da aprendizagem e também de condutores da escola.

Certamente, as três fases, acima discriminadas não se manifestam de forma linear e claramente delimitável no tempo e no espaço. Elas se interpenetram e aparecem diferencialmente em vários lugares da Área Tikuna. Contudo servem como pautas gerais de leitura e entendimento do processo escolar que vem ocorrendo entre os Tikuna (LEITE, 1994 p. 69).

O modelo de educação escolar a favor dos índios Tikuna, começa a se materializar na década de 80 do século passado num ambiente de discussão e debate pela demarcação e posse de suas terras. Nesse momento houve uma

tomada de consciência e a escola passou a ser percebida como um poderoso instrumento de luta e de afirmação cultural.

Para Paulo Bruno (2006), essa demanda pela escolarização entre os Tikuna resulta da articulação de três fatores: a conversão religiosa dos Tikuna, a luta pela conquista da terra e a defesa da sua cultura e história. Essa fala do autor nos revela que depois de certo tempo os Tikuna passaram a reivindicar e a querer a escola.

A passagem da educação escolar indígena de cunho catequizadora e assimilacionista para uma educação específica e diferenciada, vem alcançando avanços significativos, mas ainda é um processo frágil e em construção. Há muito a ser feito na perspectiva de consolidação do paradigma da educação escolar indígena específica e diferenciada para os povos indígenas.

### **2.3 – Legislação e educação escolar indígena**

A fim de compreender as diretrizes e os princípios que devem orientar a educação escolar indígena, trazemos ao texto a legislação que trata dessa modalidade de ensino pensada para esses povos. De acordo com Grupioni (2004, p. 34),

[...] são recentes os textos legais que vão, gradativamente, detalhando os preceitos constitucionais que garantem a esses povos o exercício do direito à diferença. Igualmente recentes são as políticas públicas voltadas ao reconhecimento da diversidade cultural indígena e o direito dessas pessoas, por exemplo, ao acesso a programas de educação e saúde específicos. Datam de menos de uma década.

Mas, apesar de serem recentes tem sua gênese na Declaração Mundial dos Direitos Humanos, promulgada em 1948 que dispõe em seu Art. 1º: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, sem distinção de qualquer natureza seja de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, opinião política e outro”.

Esse reconhecimento impulsionou por todo o mundo e, conseqüentemente no Brasil, os movimentos e debates pela conquista da igualdade porque, segundo Cury, (2005, p. 71), “a igualdade ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para reduzir as desigualdades em favor de maior igualdade”. Esses movimentos visavam

abolir o etnocentrismo que permeava a sociedade em prol da valorização da alteridade dos sujeitos e dos grupos aos quais eles pertencem. Ainda de acordo com o mesmo autor,

A defesa das diferenças, hoje tornada atual, não subsiste se levada adiante em prejuízo ou sob a negação da igualdade. Estamos assim diante do homem enquanto pessoa humana em que o princípio de igualdade se aplica sem discriminações ou distinções, mas estamos também ante o homem concreto cuja situação diferencial deve ser considerada no momento da aplicação da norma universal (p. 14).

A Constituição Federal de 1988 estabelece já no seu prefácio que o Brasil constituiria uma sociedade “*fraterna, pluralista e sem preconceitos*” (grifos meu). Em seu Art. 1º institui como princípio fundamental o “Estado Democrático de Direito [...] fundamento na cidadania e na dignidade da pessoa humana”. Esse princípio pressupõe que cada cidadão brasileiro é sujeito de direito. Em complementaridade, o Art. 3º estabelece como um dos objetivos fundamentais da república “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras forma de discriminação”.

Esses princípios adotados pela legislação maior do país resguardam o direito a igualdade e, concomitantemente, o direito à diferença, porque

A diversidade das culturas, a diversidade dos indivíduos entre eles e a diversidade interior dos indivíduos não podem ser compreendidos nem a partir de um princípio simples de unidade nem a partir de uma plasticidade mole [...] Devemos conceber uma unidade que garanta e favoreça a diversidade, uma diversidade inscrita na unidade (MORIN, 2005 p. 66).

Essas conquistas configuram-se num momento ímpar para todos esses grupos que ao longo dos tempos tem lutado para assegurar seus direitos e necessidades nos textos legais. Quanto aos povos indígenas, a lei estabelece que sejam reconhecidas a “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”, bem como, “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (art. 210 § 2º), “a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, valorização de suas línguas e ciências” e o “acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas”. Esse novo ordenamento jurídico mudou a relação entre o Estado brasileiro e as populações indígenas.

No tocante à educação, essa lei estabeleceu em seu Art. 210 que o “Ensino Fundamental regular será ministrado na Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Esse dispositivo legal apregoa que a escola indígena deve ser específica e diferenciada. Sobre a educação escolar indígena, a maior contribuição da Constituição em vigor

[...] diz respeito ao abandono da postura integracionista que sempre procurou incorporar e assimilar os índios à “comunidade nacional”, vendo-os como uma categoria étnica e social transitória, fadada ao desaparecimento (BRASIL, 2002).

As profundas mudanças trazidas pela Constituição exigiu que houvesse modificações nas legislações complementares. Uma das primeiras medidas do Governo Federal foi transferir em 1991 por meio de um decreto presidencial, a responsabilidade da educação Escolar Indígena da FUNAI – Fundação Nacional do Índio para o MEC - Ministério da Educação. “Essa atitude de “transferência, abriu a possibilidade, ainda não efetivada, de que as escolas indígenas fossem incorporadas aos sistemas de ensino do país” (GRUPIONI, 2006).

Naquele mesmo ano, entra em vigor a portaria Interministerial de nº. 559/91, que estabelece: “a educação escolar indígena deixa de ter caráter integracionista, conforme previa Estatuto do Índio/Lei 6.001/73, e passa a ser regida pelo reconhecimento da multiplicidade cultural e linguística dos povos indígenas” (BONIN, 2008 p. 100). Com essas atitudes, percebe-se que inicia um novo tempo na história da educação escolar indígena, porque o Estado brasileiro pela primeira vez assume o compromisso e a responsabilidade com a educação em terras indígenas. Para Freire (2004, p. 27), o

Dever do estado oferecer uma educação escolar bilíngue e intercultural, implica na formação diferenciada de docentes, material didático e currículos específicos e diferenciados, alfabetização em língua materna e ensino de português como segunda língua.

A atual Lei 9394 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, reafirma o direito à igualdade. Sobre a organização didática, o art. 26 da mesma lei diz que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada “por uma parte diversificada”. Além

disso, ressalta ainda no § 4º a necessidade de se estabelecer nos currículos escolares “as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”.

É evidente, na Constituição e na LDB o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas que compõem a sociedade brasileira. Nesse sentido, o processo educativo deve levar em conta essa realidade plural, possibilitando aos índios o fortalecimento da sua identidade étnica e cultural.

Os índios tiveram também outras garantias com os art. 78 e 79 das Disposições Gerais da LDB. Esses dispositivos gerais asseguram o apoio técnico e financeiro na oferta da educação escolar destinada aos povos indígenas, objetivando subsidiar a implementação de programas que sejam específicos e na elaboração de material didático diferenciado para as escolas indígenas. Além disso,

Aplicam-se aos povos indígenas todas as outras garantias estabelecidas na lei, como, por exemplo, a participação em programas de capacitação continuada de professores; acesso aos níveis mais elevados do ensino; atendimento ao educando por meio de programas suplementares de material didático; transporte, alimentação, assistência à saúde; elaboração de projetos pedagógicos, regimentos, participação em conselhos e instâncias representativas, afirmadas no princípio da gestão democrática do ensino, entre outras (BONIN, 2008 p. 101).

Destacamos também o PNE - Plano Nacional de Educação/ Lei - 10.172 promulgada em janeiro de 2001. Essa legislação trata do planejamento da educação escolar em território nacional e abrange todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Em um dos seus capítulos o plano faz referência a Educação Escolar Indígena, apresentando um diagnóstico, destacando as diretrizes e definindo metas e objetivos a serem atingidos.

O plano trata, ainda, do reconhecimento do magistério indígena por meio da instituição da categoria professor indígena com carreira específica do magistério e implementação de programa de formação contínua e sistemática. Esse reconhecimento pode contribuir com a consolidação de uma escola que seja pautada numa pedagogia realmente indígena. Estabelece também que no processo de execução da educação, seja estabelecido um regime de colaboração entre as instâncias governamentais, atribuindo ao estado em parceria com o município a responsabilidade para com a sua oferta, ficando a coordenação e o apoio técnico e financeiro a cargo do Ministério da Educação. Determina ainda que, a implantação

das Diretrizes e dos Parâmetros Curriculares Nacionais ocorra no prazo de um ano a fim de contribuir na elaboração do Projeto Pedagógico das escolas, entre as quais as escolas indígenas. Esses dispositivos abrem a possibilidade para as escolas conquistarem sua autonomia no que tange a construção e implantação de seus currículos e práticas pedagógicas próprias

Nesse sentido, em 1999 o CNE – Conselho Nacional de Educação, através do Parecer nº 14/99 e da Resolução 03/99 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. De acordo com Bonin (2008), “estes dois instrumentos, o Parecer e a Resolução, devem ser lidos em conjunto, pois o Parecer fundamenta teoricamente e contextualiza politicamente as determinações da Resolução” porque os dois ordenamentos jurídicos referem-se à promoção, organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas, formação de professores e outros aspectos indispensáveis para o provimento de uma educação escolar indígena de qualidade.

Além da Resolução e do Parecer se faz necessário destacar o conjunto de documentos do RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas que orientam a construção dos currículos e planejamento das ações educativas de acordo com cada realidade.

Alguns estudiosos consideram que esse referencial se contrapõe aos princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988 porque desconsidera a pluralidade de culturas existentes, as quais exigem modos diferentes de pensar e desenvolver a educação. Porém, acreditamos ser de suma importância, uma vez que ele serve de base para se pensar os processos educativos dentro de cada especificidade.

Conforme foi visto nos dispositivos legais, os povos indígenas conquistaram o direito a uma educação escolar *diferenciada, específica, intercultural, bilíngue e de qualidade*. Atualmente não se discute mais se os índios têm ou não direito à escola, a discussão atual gira em torno da efetivação desses direitos, uma vez que é preciso que eles saiam do papel e se traduzam em ações práticas.

## 2.4 – Educação Intercultural: esteio da escola indígena

*Assim se abraçam dois rios  
Que seguem juntos pro mar  
Vencendo mil desafios  
De quem partiu pra chegar.*

Celdo Braga

O debate sobre identidade e diferença vem ganhando destaque nos últimos tempos, contribuindo para o reconhecimento da pluralidade e da multiculturalidade presente em nossa sociedade. De acordo com Lima apud Silva (2003), o multiculturalismo é entendido como o novo princípio ideológico que substitui o entendimento que pretendia apagar as diferenças. Essa nova concepção oriunda de um contexto de muitas lutas, preconiza o reconhecimento e o respeito a todas as formas de cultura, inclusive daquelas minoritárias que ao longo dos tempos tem sido silenciada pela cultura majoritária.

Nesta perspectiva Bolivar (2004) afirma que

O multiculturalismo consiste em reconhecer a existência de uma sociedade plural e diferenciada e a necessidade de agir respeitosamente, mas é também promover as diferentes culturas, havendo uma relação de convivência satisfatória entre os diversos grupos culturais. Não é diluir as culturas diversificadas, porém respeitá-las.

Gonçalves e Silva (2006), em sua assertativa aponta que,

[...] o multiculturalismo desde a sua origem aparece como princípio ético que tem orientado a ação de grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservarem suas características culturais. Esta é, portanto, uma das condições que favoreceu a emergência de movimentos multiculturalistas (p. 17).

Dentro de tal perspectiva o multiculturalismo valoriza o pluralismo ou heterogeneidade cultural e surge para consolidar a defesa das identidades e do pertencimento étnico. Segundo Hall (2006), “todos nos localizamos em vocabulários culturais e sem eles não conseguimos produzir enunciações enquanto sujeitos culturais”.

No contexto da diversidade e de construção de identidades, encontra-se presente a diferença que de acordo com Semprini (1999) é antes de tudo uma

realidade concreta, um processo humano e social, que os homens empregam em suas práticas cotidianas e encontra-se inserida no processo histórico como um dos pontos-chaves do multiculturalismo.

Da mesma forma que é importante para a humanidade a compreensão das diferenças entre os povos de culturas diferentes, é importante entender as diferenças que ocorrem entre as pessoas. Falar de multiculturalismo, significa adentrar no campo das diferenças que historicamente tem vivenciado situação de preconceito e discriminação, cujo valor cultural está estruturado nas relações de poder.

Abordando da questão da diferença, McLaren (1997, p. 119-122), aponta vários aspectos que envolvem a conceituação de Multiculturalismo. Em primeiro lugar refere-se ao Multiculturalismo Conservador que se fundamenta na visão colonialista, uma vez que imperava a supremacia da cultura majoritária sobre as minorias; em segundo, ao Multiculturalismo humanista que defende a existência da igualdade intelectual entre as raças; em terceiro, ao Multiculturalismo liberal de esquerda que “ênfatisa a diferença cultural e sugere que a ênfase na igualdade das raças abafa aquelas diferenças culturais importantes entre elas” e não reconhece a diferença como uma construção histórica e social; por fim, ao Multiculturalismo crítico e de resistência que reconhece as diferenças como construções históricas e sociais e que “a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social”.

Para McLaren (1997, p. 123), uma proposta educativa dentro da perspectiva multiculturalista,

[...] compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência [...] mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados.

Além disso, contraria a visão universalista e igualitária que historicamente tem permeado a sociedade, porque se contrapõe a fragmentação social e ao surgimento de guetos culturais, os quais são geradores de desigualdades. Todavia, o multiculturalismo não é suficiente para dar conta da complexidade existente, por isso é preciso criar outras maneiras e posturas que contribuam para o reconhecimento e valorização das diferenças. Essas novas posturas pressupõem a interação positiva

entre os sujeitos. Neste sentido é fundamental não só o reconhecimento da perspectiva multiculturalista mas, para além dela, o reconhecimento da perspectiva intercultural, a qual “implica uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre diferentes grupos” (CANDAUI & KOFF, 2006).

Ainda segundo as autoras:

[...] a abordagem intercultural que privilegiamos se aproxima do multiculturalismo crítico e revolucionário de McLaren (1997 a 2000), que parte da afirmação de que o multiculturalismo tem de ser situado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente [...] Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais nas quais os signos são gerados (p. 2).

Na mesma perspectiva, afirma Silva (2001) que “as sociedades multiculturais devem caminhar em direção à interculturalidade entre os diversos povos e grupos”. A interculturalidade busca a comunicação entre duas ou mais culturas e ultrapassa as “fronteiras culturais”<sup>8</sup>. As relações interculturais podem desestabilizar todas as formas de hierarquização que estabelece a relação binária: inferior ou superior, melhor ou pior, etc.

Destaca ainda Silva (2008), que

A noção de interculturalidade, além de expressar a coesão étnica de grupo social, proporcionando condições para o fortalecimento da identidade cultural, vai também estimular aquisição do conhecimento cultural de outros povos (p. 41).

Tratando também da questão da intercultural, Azibeiro (2003, p.87), nos diz que

A interação crítica e dialógica se torna muito mais fecunda e educativa na medida em que as pessoas buscam compreender não só o que cada uma quer dizer, mas também os contextos culturais e a partir dos quais seus atos e suas palavras adquirem significado.

Na tentativa de aprofundar a compreensão e o valor da interculturalidade, trouxemos também para a nossa discussão as idéias de Catherine Walsh citada por

---

<sup>8</sup> Para McLaren, embora exista uma repetição de certas estruturas e códigos normativos, estes com frequência “colidem” com outros códigos e estruturas cujo *status* referencial é geralmente desconhecido ou parcialmente conhecido.

Candau (2008), que define Interculturalismo como sendo: a) um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade; b) um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença e c) uma tarefa política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes.

A interculturalidade apresenta-se como possibilidade de intervenção na sociedade plural exigindo um ambiente que possibilite o engajamento permanente entre os diversos saberes. Para Bergamaschi (2008 p. 07), “o diálogo étnico-cultural, cuja condição básica para que se concretize é o reconhecimento do outro como interlocutor legítimo”, apresenta-se como um campo profícuo para a emancipação dos grupos minoritários, como é o caso das populações indígenas.

No campo pedagógico, são várias as discussões no sentido de se repensar as práticas pedagógicas para a construção de um modelo educativo que seja orientado na perspectiva multi/intercultural, contrariando o modelo educacional homogeneizador e monocultural, que historicamente tem norteado a educação.

Fleuri (2003) considera “a proposição da perspectiva intercultural para o campo da educação, como uma possível resposta ao contexto cultural brasileiro” (p. 10) e utiliza o pensamento de Gilberto da Silva para dizer que a noção de interculturalidade tem potencial para construir alguns referenciais básicos que sustentem a educação intercultural como projeto de intervenção na realidade construída pela diversidade social brasileira.

A educação intercultural valoriza o diálogo entre as culturas baseada no respeito às diferenças e na convivência democrática. Ela possibilita a inclusão das minorias, por considerar a igualdade de direito e oportunidades e ao mesmo tempo reconhece sua especificidade. Sobre esta questão, Boaventura Santos (2002) destaca que, temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos torna inferior, mas também temos o direito de sermos igualmente diferentes quando essa igualdade nos leva a descaracterização.

O princípio fundamental da interculturalidade é o diálogo, é fazer dialogar comportamentos e conhecimentos construídos sob bases culturais distintas e frequentemente conflitantes. Tal princípio está posto na Carta Magna e traduzido

nos textos legais subseqüentes e é atualmente entendido como o *espeque*<sup>9</sup>, a razão de ser da escola indígena.

A interculturalidade, *a priori*, está presente no cotidiano de qualquer grupo indígena e se estende também para o contexto escolar. Assim, a educação intercultural, entendida por Fleuri (2003), como “um campo complexo em que se entretecem sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais”, apresenta-se como o aspecto fundante da escola indígena, por ser um mecanismo indispensável para a inclusão das populações indígenas no seio da sociedade brasileira.

Para Capacla (1995 p. 34),

[...] as escolas indígenas devem ser específicas e diferenciadas; devem ser interculturais, intercambiando as culturas das diversas sociedades num processo dinâmico; a educação necessariamente bilíngue; o processo de aprendizagem deve ser global, isto é, os conteúdos não devem ser compartimentalizados e a construção dos conhecimentos deve ser coletiva.

Para que isso aconteça, a escola deve trabalhar com os valores, saberes tradicionais e práticas de cada comunidade, bem como garantir o acesso aos conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional, os quais são relevantes para o processo de participação na sociedade nacional.

Candau apud Koff (2006) refere-se ao interculturalismo como

[...] um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica crítica e auto-crítica, valorizando a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los (p. 212).

Essa proposta educativa pressupõe dentre outras coisas: a construção de um calendário escolar culturalmente específico, que atenda as especificidades regionais e culturais onde está situada cada escola; produção de material didático específico, no sentido de subsidiar as práticas curriculares e pedagógicas da escola, o qual

---

<sup>9</sup> Espeque (esteio) significa sustentar ou amparar alguma coisa (Dicionário Aurélia).

deve contemplar além da história e da cultura desses povos; a formação do professor, visto que a presença do professor índio no contexto da sala de aula que por si só não assegura essa educação específica e de qualidade. Para determinar a qualidade do ensino, entendemos ser necessário propiciar uma formação intercultural.

A educação intercultural encontra sua razão de ser na aceitação mútua (WULF, 2003). Sobre isso Diaz e Alonso apud Collet (1998), “chamam a atenção para o fato de que antes de haver *diferença*, o que existe é *igualdade*, e que esta não está sendo contemplada nos projetos de educação diferenciada” propostos para as populações indígenas. Isso acontece porque o etnocentrismo que historicamente permeou a sociedade ainda subsiste nas práticas educativas e sociais. Nesse sentido, precisamos romper com esta visão ideológica que ainda está arraigada. Sendo a perspectiva intercultural uma alternativa viável de superação dessa realidade opressora e excludente das culturas minoritárias.

Nesse sentido, percebe-se que são muitos os desafios que há de se enfrentar no processo de implementação de uma proposta educativa intercultural porque

A instituição escolar está construída sobre a afirmação da igualdade, enfatizando a base cultural comum à que todos os cidadãos e cidadãs deveriam ter acesso e colaborar na sua permanente construção. Articular igualdade e diferença, a base cultural comum e expressões da pluralidade social e cultural, constitui hoje um grande desafio para todos os educadores (CANDAU apud AZIBEIRO p. 85).

Na concepção de Silva (2007), “os desafios estão ligados a questão da busca de conhecimento recíproco e da construção da solidariedade inter-étnica. Esta solidariedade, por sua vez vai possibilitar aos sujeitos das diferentes culturas, estabelecer relações igualitárias por meio de um espaço de negociação.

Por isso, a educação intercultural deve ser pensada na perspectiva pedagógica transformadora que parte do cotidiano e das atitudes para estabelecer as práticas pedagógicas. Vale ressaltar que as mudanças de paradigma, não podem ser só uma questão de método ou de princípio legal, mas, sobretudo, de mudanças de postura e de concepções, pois como assinala Morin (2008) qualquer reforma do ensino que se preze deverá trazer consigo uma reforma do pensamento, pois só assim a educação pode se configurar num instrumento de afirmação cultural inclusiva.

Sabemos que fazer educação na perspectiva da interculturalidade, não é simples, não é fácil porque exige engajamento de toda a sociedade e, acima de tudo, compromisso com a construção de uma sociedade igualitária. Isso implica se despir do etnocentrismo e construir ambientes cooperativos, solidários e respeitosos visando a superação da desigualdade. A perspectiva intercultural "envolve uma multiplicidade de fatores e de dimensões: a pessoa e o grupo social, a cultura e a religião, a língua e a alimentação, os preconceitos e as expectativas" (NANNI apud FLEURI, 2000 p. 09).

## CAPÍTULO 3

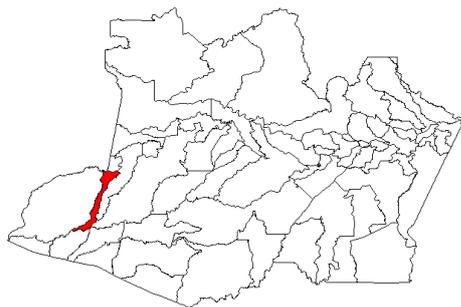
### 3 – CONTEXTUALIZANDO O ESPAÇO DA PESQUISA

#### 3.1 – Benjamin Constant: uma unidade na diversidade

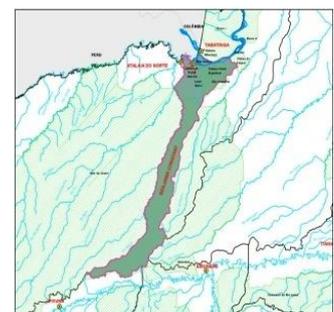
Benjamin Constant é uma cidade de fronteira com grande diversidade étnica e cultural. Com este texto pretendemos apresentar de forma sucinta aspectos históricos, sociais e culturais que caracterizam esse município, visando demonstrar a multiculturalidade e a interculturalidade que permeiam a aquela sociedade e, conseqüentemente, a vida das pessoas.



Brasil



Amazonas



Benjamin Constant

Figura 1: Localização do Município de Benjamin Constant/AM.  
Fonte: Relatório do Plano Diretor do Município de Benjamin Constant/AM.

Conforme narrativa popular<sup>10</sup>, este município tem seu marco inicial com a chegada de Rosa Ferreira de Souza, índia Cambeba<sup>11</sup> natural de São Paulo de Olivença, que após sofrer grandes adversidades chegou a esta localidade onde fez sua morada. Com o passar do tempo o lugar cresceu e transformou-se no Vilarejo de Esperança, hoje município de Benjamin Constant.

Na história oficial consta que Benjamin Constant foi criado em 29 de janeiro de 1898, com sede na vila de Remate de Males<sup>12</sup>. Esta vila situava-se à margem direita do Rio Itacoaí (afluente do Rio Javari), sendo esta considerada como a primeira sede do município. Cumpre destacar que em meados do século XVIII (1750), nas proximidades da foz do Rio Javari, na Aldeia Javari viviam os índios Tikuna catequizados pelos jesuítas. Assim podemos concluir que os índios Tikuna podem ter sido os primeiros habitantes deste local.

Com o passar do tempo, os moradores de Remate de Males começaram a migrar para Esperança (local constante na narrativa popular). A migração se deu em princípio por conta das intempéries, principalmente as enchentes as quais traziam como conseqüências muitas doenças típicas da região como a malária e a hepatite, assim como o fenômeno das terras caídas que com o passar do tempo levou toda essa localidade.

Somada as intempéries, outro fator que contribuiu para essa migração foi o declínio da produção da borracha, ocasionado pelo contrabando das sementes de seringueira pelos ingleses em 1879. Na época a Amazônia deixou de ser o único produtor de borracha do mundo e esse fato atingiu toda a região. Essa situação derrubou a estrutura econômica, as casas comerciais fecharam obrigando as pessoas a buscarem outros locais para morar.

Assim, em 1928, Esperança tornou-se a sede do município, sendo elevada a categoria de vila através da Lei n. 1375 de 04 de janeiro do mesmo ano. A

---

<sup>10</sup> Essa versão embora não aceita totalmente pela história oficial, faz parte da narrativa popular, contada de geração em geração. Tanto a narrativa popular, quanto a história oficial foram retiradas principalmente do Livro de Benjamin Constant (produzido pela Secretaria Estadual de Educação em 1989).

<sup>11</sup> Os Cambebas também denominados de Omágua eram povos indígenas que habitaram a região do Alto Amazonas.

<sup>12</sup> Antiga sede do município de Benjamin Constant. Povoador (seringal), localizado na embocadura do Rio Itacoaí, afluente do Rio Javari. Esses rios eram os de maior acesso ao transporte da borracha. Remate de Males teve um rápido crescimento porque ficava localizado em um centro seringueiro, na época em que a borracha alcançou bons preços (Livro Benjamin).

transferência do nome para Benjamin Constant ocorreu com o Ato Estadual n. 4344/1933, cuja indicação foi feita pelo então General Cândido em homenagem ao incentivador do movimento republicano Benjamin Constant. Mas foi somente em 1938, que o município foi elevado a categoria de cidade.

A população deste município originou-se dos índios pertencentes às etnias Cambebas, Kokama e Tikuna<sup>13</sup>. Mas assim como o povo brasileiro resulta da fusão de três tradições culturais (negro, branco e índio), o município não foge a essa realidade. Para Wagley (1988 p. 54),

Essas três heranças culturais não se manifestaram, entretanto, com a mesma intensidade em todo o Brasil [...] No Vale Amazônico, com seu ambiente típico de chuvas e florestas e seu magnífico sistema entrelaçado de vias fluviais, mais do que em qualquer outra região, persistiu a herança indígena do Brasil.

Em Benjamin Constant, assim como em outros municípios da região, as influências indígenas são facilmente perceptíveis no rosto das pessoas, na alimentação, na maneira de viver e nas crenças populares. Os povos indígenas tem presença marcante, pois cerca de aproximadamente 30% da população benjaminense tem origem indígena, habitando especialmente a área rural do município dentro de suas aldeias denominadas de comunidades.

A convivência entre brancos e índios remonta o período intenso de produção da borracha, onde estes últimos, enquanto conhecedores da mata eram utilizados no processo de retirada do látex. Além disso, a presença das missões religiosas na região contribuiu largamente para o estabelecimento dessa convivência.

Como o município está situado em área de fronteira (Brasil, Peru e Colômbia), existe uma presença forte de imigrantes fronteiriços fundamentalmente peruanos<sup>14</sup>, dos quais boa parte freqüenta a escola e usufrui dos serviços de saúde. Dentre esses imigrantes estão presentes também muitos andinos, cuja migração foi influenciada pela igreja evangélica israelita.

Os israelitas representam cerca de 30% da população estrangeira que reside em Benjamin Constant, vivendo basicamente da agricultura e do comércio. Tem

---

<sup>13</sup> Os Ticuna só passaram a habitar as margens do Rio Solimões e conseqüentemente desta região após a saída dos índios Omágua, pois estes eram grandes inimigos.

<sup>14</sup> A presença de imigrantes colombianos, bolivianos e outros é pequena, mas tem seu valor nas interações culturais.

forte ligação com a religião e se deslocaram para a Amazônia por dois motivos: primeiro em busca da terra prometida e depois atraídos pelo comércio lucrativo em função da valorização do Real sobre o Soles<sup>15</sup>

Benjamin Constant é um dos menores municípios do Amazonas, localiza-se a sudoeste do estado na mesorregião do Alto Solimões. Com uma área de 8.793,43 km<sup>2</sup>, está situada a 1.118 km de distância da capital, Manaus, faz limites com os municípios de Tabatinga, Atalaia do Norte, São Paulo de Olivença, Ipixuna, Eirunepé, Jutai e com a República do Peru.

Sua estrutura urbana contempla três escolas estaduais, seis escolas municipais, hospital, Instituto de Natureza e Cultura/INC/UFAM/BC (já sediou Campus Avançado do Alto Solimões – PUC/RS/Projeto Rondon), posto do INSS, Banco Bradesco, duas rádio, rede de comércio, bares, lanchonetes e restaurantes. A padroeira do município é Nossa Senhora Imaculada Conceição, cuja festa é celebrada no dia 08 de dezembro.

É um grande pólo produtor de peixes criados em cativeiros (recebeu prêmio do SEBRAE-2008) e tem elevada produção de móveis, mas apresenta uma economia instável porque existe muita informalidade e os órgãos públicos, principalmente na esfera municipal, são os maiores empregadores do município.

Por conta da presença da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, o município passou a receber pessoas (professores, alunos, pesquisadores) de vários lugares do Brasil. Esse acontecimento movimentou bastante o município, predominantemente o comércio imobiliário.

O principal acesso ao município é feito por via fluvial tanto para Manaus, quanto para os demais municípios vizinhos, incluindo aí os da Colômbia e do Peru (existe por parte dos moradores um contato intenso com os municípios ou vilas desses países). A exceção é o município de Atalaia do Norte que atualmente o acesso ocorre predominantemente pela BR-307.

Benjamin Constant, hoje com mais de cem anos de existência é conhecido na região como o *Município Cultural do Alto Solimões*. Essa ostentação ocorre fundamentalmente porque a cidade realiza muitos eventos culturais: JEAS- Jogos Estudantis do Alto Solimões, Festival Folclórico anteriormente denominado de JUNPOP – Festa Junina Popular, festas religiosas, Festivais de Música, destacando-

---

<sup>15</sup> Moeda peruana.

se o “Canta Caboclo Canta” e os artistas locais que através da música, da poesia, da pintura ou do artesanato tiveram reconhecimento popular, ressaltando-se Celdo Braga, O grupo “Raízes Caboclas” e o Gutemberg Afonso (Guto).

Além dos aspectos mencionados, é necessário destacar a existência de diferentes grupos sociais, sejam indígenas, estrangeiros, nordestinos, caboclos, ribeirinhos e outros, compondo uma população diversificada e plural, configurando-se numa grande riqueza cultural e um ambiente de multiculturalidade, porque esses povos que compõem a população do município de Benjamin Constant se relacionam cotidianamente nos diversos contextos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Os índios Tikuna tem um papel fundamental no aspecto cultural porque eles produzem bastante artesanato, o Museu Maguta que serve de palco para expor parte de sua cultura e realizam também muitas manifestações culturais dentro das suas aldeias que atraem turistas e envolvem as populações não índia .

Como podemos observar a diversidade pluricultural e multiétnica presente no Brasil, está fortemente representada na região e no município. A mistura de povos e culturas, representada, sobretudo pelos índios Tikuna, conforma uma grande riqueza sócio cultural. É de vital importância, no processo de construção de uma sociedade justa e equitativa entender, reconhecer e respeitar as diferenças que aí estão postas.

A crescente demanda internacional pelo turismo na Amazônia, pela sua diversidade ambiental e cultural, coloca Benjamin Constant como um município com amplas potencialidades de se fortalecer baseado nas suas características sociais e culturais. Nesse processo a educação exerce um papel fundamental. Sobre esta questão, Gadotti (2006), destaca que

Embora a integração multiétnica, multirracial e multicultural não seja produto exclusivo do trabalho escolar, a escola pode tornar-se um espaço privilegiado dessa integração [...]. A educação multicultural e intercultural procura familiarizar as crianças com as realizações culturais, intelectuais, morais, artísticas, religiosas etc. de outras culturas, principalmente das culturas não dominantes. As crianças que não aprendem a estudar outras culturas perderão uma grande oportunidade de entrar em contato com outros mundos e terão mais dificuldades de entender as diferenças; fechando-se para a riqueza cultural da humanidade, eles perderão também um pouco da capacidade de aprender e de se humanizar.

Daí a necessidade de se compreender a interculturalidade no processo de relações intencionais, produzidas nas trocas entre sujeitos de diferentes culturas,

dentro da escola. Porque uma realidade plural como esta, exige uma educação intercultural que oportunize a emancipação dos sujeitos que vivem e estabelecem cotidianamente relações de troca.

### **3.2 – Ser Tikuna: singularidade ética e cultural**

As questões aqui desenvolvidas têm como finalidade apresentar alguns aspectos que caracterizam a singularidade do povo Tikuna. Segundo Morin (2008 p. 40) “o homem nos é revelado na sua complexidade: ser, ao mesmo tempo totalmente biológico e totalmente cultural”. Embora a última categoria esteja imbricada com a primeira, ela revela para nós os aspectos que diferenciam os homens dos animais e dos homens entre si, porque estas resultam das relações estabelecidas no dia-dia, sendo por isso mesmo: vivenciada, aprendida e ensinada.

Desta forma, quando no referimos a um grupo étnico diferenciado queremos mostrar que ele possui uma língua materna, costumes, hábitos, histórias e tradições que lhes são comuns. O entendimento de grupo étnico está fundamentado na visão de Barth citado por Tassinari (2000, p. 63). Para esta autora, o processo de “fronteiras” étnicas envolve elementos culturais: valores, entendimentos e significados, mas ao mesmo tempo os grupos étnicos são definidos como “tipos organizados” que se identificam e são identificados pelos outros como tal.

Segundo pensamos, os Tikuna tem uma identidade étnica e cultural singular porque conservam os elementos culturais que os diferenciam de outros grupos sociais. Mas além desses elementos levamos em consideração também a sua autodeterminação. As questões colocadas até aqui, servem como ponto de partida para mostrar alguns elementos da cultura Tikuna, que juntos colaboram para a identificação e construção identitária desse povo.

#### **3.2.1 – Os Tikuna, quem são?**

Conforme as narrativas feitas por antropólogos, naturalistas e outros amantes da etnografia indígena, a Mitologia Tikuna afirma que esse povo surgiu no Igarapé *Eware*, onde o Deus Yo'i o pescou. Esse igarapé até os dias atuais tem grande valor

cultural para os Tikuna e é considerado como um lugar sagrado. Segundo afirma (OLIVEIRA, 1999 p. 46),

os Tikuna acreditam que são descendentes do “*magüta (conjunto de pessoas pescadas com vara), do verbo magü que corresponde a pescar com vara, e do indicativo do coletivo ta*), que passaram a habitar nas cercanias da casa de Yo’i, na montanha chamada *Taivegüne*.

Os Tikuna denominados também de Ticuna ou Tukuna, formam o grupo étnico mais numeroso do Brasil. Uma das 10 etnias do Alto Solimões é, segundo a FUNAI, a maior população indígena do Amazonas, distribuídos em 26 terras indígenas. De acordo com os estudos feitos por Lopes (2003),

O povo indígena Tikuna habita, há pelo menos dois mil anos, a região do alto rio Amazonas / Solimões, ocupando, atualmente, um território onde convergem as fronteiras políticas de três países vizinhos: Brasil, Colômbia e Peru. Isto faz com que seu atual território pertença a três Estados nacionais diferentes e que os Tikuna, ao mesmo tempo que se autoreconhecem como grupo indígena diferenciado, também reconheçam as diferentes identidades nacionais relacionadas a estes três países.

Conforme nos tem mostrado os estudos de Oliveira (1999), os primeiros contatos dos Tikuna com os “brancos” data do final do século XVII. Antes da chegada do colonizador, os Tikuna habitavam as terras firmes, porque os seus temidos rivais: Omagua, Cambeba e Cocama ocupavam a faixa ribeirinha. Quando os Omagua, Cambeba e Cocama foram praticamente dizimados na luta contra os invasores, os Tikuna gradativamente migraram para as áreas ribeirinhas. De acordo com CHIRIF; MORA (*apud* BRUNO, 2006),

[...] desde la conquista, los ticuna mantuvieron contatos culturales com misioneros y comerciantes. Cristóbal de Acuña en 1641 hace mención de los ticuna cuando describe a los Omágua sus tradicionales enemigos. Samuel Fritz em 1691 y Ribeiro Samapaio em 1776 mencionam a este grupo. Antes de la conquista, los Ticuna tenían vários enemigos poderosos, sendo los más hostiles los Omágua (p. 237).

Apesar da “ação pedagógica integracionista e assimilacionista” exercida pelos religiosos, comerciantes e seringalistas na tentativa de domesticar, integrar e escravizar os Tikuna e das situações de conflitos vividas por eles na relação com os

inimigos de outras etnias, eles resistiram e conseguiram manter suas tradições culturais e sua língua.

Por estarem localizados na região fronteira, ocupam território dos três países e, “além de falar sua própria língua, falam também espanhol e português, conforme morem na Colômbia e Peru ou no Brasil” . Assim, “no mesmo tempo que se reconhecem como grupo indígena diferenciado, também reconhecem as diferentes identidades nacionais relacionadas a estes três países”, (*idem*).

Os Tikuna brasileiros estão espalhados por várias aldeias ao longo das margens direita e esquerda do Rio Solimões, ocupando as terras de vários municípios dentre os quais: Tabatinga, Benjamin Constant, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá, Jutai e Fonte Boa. De acordo com Leite (1994), a maior expressividade de índios Tikuna se encontra nos cinco primeiros municípios nomeados que podem ser considerados como Área Ticuna. Na região do Baixo Solimões existem áreas indígenas Tikuna nos municípios de Anori e Beruri.

Apesar da influência dos meios de comunicação: televisão, rádio, telefone, acesso às novas tecnologias através da internet e do crescimento urbano, este grupo tem conseguido manter em grande parte suas tradições culturais. A preservação de elementos peculiares da identidade e da cultura Tikuna, contribuíram e contribuem decisivamente para fundamentar a sua identidade enquanto povo diferente. Entre eles destacamos:

- **A Língua Tikuna** - Para Darcy Ribeiro (1996), “a língua constitui um dos elementos mais persistente da cultura”. Com base nessa afirmação consideramos que a Língua Tikuna conforma um aspecto marcante e componente emblemático da cultura Tikuna. Extremamente peculiar por não manter semelhança alguma com outra língua é considerada pelos linguístas como uma língua geneticamente isolada. Classifica-se como uma língua tonal (várias tonalidades), tornando-a extremamente complexa tanto na fonologia quanto na sintaxe. Na afirmação de Soares, de um modo geral, é intensamente falada pelas crianças, jovens e adultos na vida cotidiana, inclusive, em aldeias próximas às cidades, essa realidade foi constatada nessa trajetória com eles. Isto significa que, apesar das inúmeras tentativas ao longo da história de silenciá-los através da imposição da língua e de outros elementos culturais, os Tikuna conseguiram manter suas tradições linguísticas como bastante vigor.

Atualmente, a Língua Tikuna representa uma das 180 línguas indígenas faladas no Brasil. Ela é falada em variados contextos sócio-culturais do país e simboliza um importante instrumento de suas lutas. Como afirma Grizzy e Aracy Silva (1981, p. 22), “o idioma próprio é condição fundamental da identidade étnica e da libertação do indígena”.

- **A Organização Social** - tem sua gênese nas narrativas mitológicas que falam da origem do povo. Essas narrativas

[...] contam que os Ticuna foram criados por Yo'i e Ipi dois irmãos gêmeos míticos. A carne de Ipi se converteu em peixe. Yo'i pescou estes peixes no igarapé Eware, os quais ao sair à terra se convertiam em Ticunas. Yo'i lhes ensinou a trabalhar, a fazer festa e lhes deu nomes clânicos (LOPES, 2003).

A organização da sociedade Tikuna está assentada sobre os pilares de dois grupos distintos, conhecidos no mundo acadêmico por “metades exogâmicas: os de pena e os sem pena”<sup>16</sup>. Essa convenção social proíbe o casamento entre membros do mesmo clã. Quem é da metade planta só pode casar com alguém pertencente à metade ave e vice versa. Nessa organização social é possível identificar o pertencimento social de cada indivíduo porque o nome da pessoa está ligado ao clã ou subclã ao qual ela pertence. Conforme demonstra o quadro abaixo, de cada nação pode gerar um conjunto de nomes, onde cada um deles representa um detalhe, uma cor ou outro aspecto da planta ou do animal ao qual ele pertence.

Metade plantas		Metade aves	
Clãs	Subclãs	Clãs	Subclãs
Auaí	´a-ru: (auaí grande) ´aits´anari (jenipapo do igapó)	Arara	ño´ĩ (vermelha) vo´o (maracanã grande)
Saúva	´vaira (açaí) ´nai (n) yëë (saúva)	Japu	ba´rĩ (japu) kau:re (japihim)
Onça	´kature (maracajá)	Tucano	´tau: (tucano)

Fonte: Site do ISA – Instituto Socioambiental/Povos Indígenas do Brasil.

Na organização social Tikuna está subentendida a complementaridade das metades, é por isso que durante as festas são usados instrumentos inerentes as

<sup>16</sup> Essa denominação faz alusão às plantas e aos animais, demonstrando assim a estreita relação dos Tikuna com a natureza.

duas metades e a pintura do corpo deve traduzir o pertencimento. Além disso, nas festas, a organização espacial deve contemplar a oposição ocidente e oriente, simbolizando assim a distribuição dos clãs.

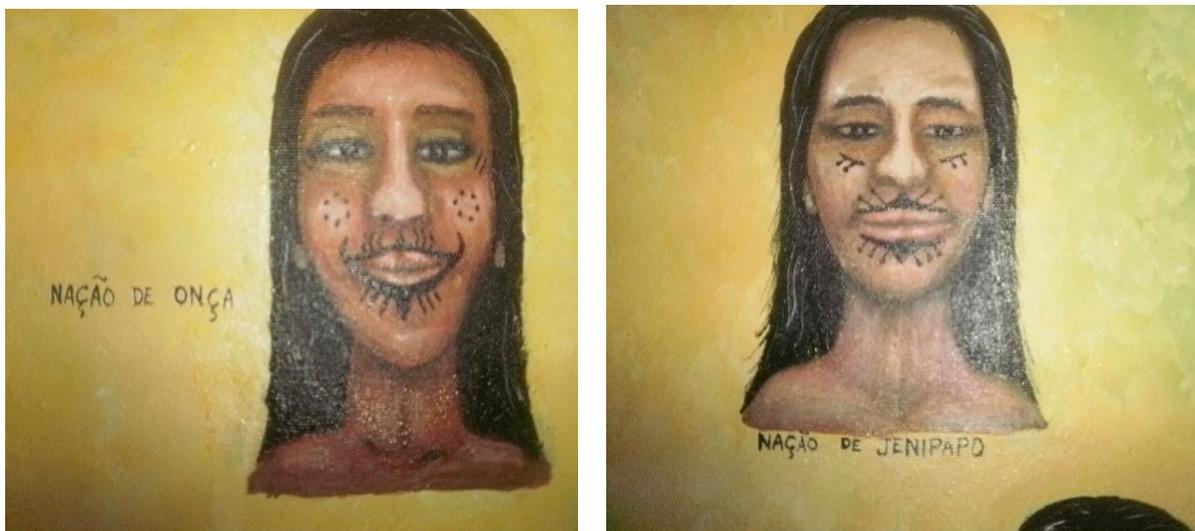


Figura 2: Foto do quadro das “Metas Exogâmicas”.  
Fonte: Museu Maguta (Benjamin Constant/AM).

Essa classificação introduzida pelos heróis culturais Yo’i e Ipi, refere-se ao dualismo mítico que determina a organização social e, ainda hoje, muito respeitada e praticada pelos Tikuna, configurando-se como um componente cultural impar, vivido intensamente pelos membros da sociedade Tikuna. Todavia, a influência da sociedade dominante sobre os Tikuna mais jovens está fazendo com que muitos deles abandonem as tradições, a cultura ocasionando muitos transtornos à vida social do grupo, levando inclusive alguns jovens ao suicídio em caso de paixão por pessoa de outro clã, com a qual não pode casar-se por não ter permissão das famílias.

- **A Festa da Moça Nova** – na cultura Tikuna existem muitos rituais onde eles vivenciam momentos que sintetizam suas emoções, suas crenças, suas subjetividades. A Festa da Moça Nova é uma tradição cultural extremamente rica por ser bastante significativa tanto para a menina, quanto para o grupo do qual ela pertence, pois esse ritual simboliza a mudança ou transformação da menina moça em mulher. Além de referir-se a uma questão social, refere-se também à questão da fertilidade. Eles acreditam que a realização desta festividade representa um momento de

muita fartura, pois essa pratica pode trazer muito sucesso nas atividades de subsistência como a agricultura, a caça e a pesca.

A festa acontece quando a jovem Tikuna entra na puberdade. Nesse momento tem início a reclusão da menina visando prepará-la para se iniciar no mundo social. Durante esse período seus pais, juntamente com seus parentes preparam a festa armazenando o moquém (peixe assado) e preparando as bebidas. A festa geralmente dura três dias e desenvolve-se através de vários rituais e atos simbólicos como: a pintura do corpo dos participantes com jenipapo, apresentação dos mascarados, pelação<sup>17</sup>, apresentação da moça na festa e, por fim, o banho. Nessa ritualidade do povo Tikuna o corpo representa o elemento central da vida porque,

[...] é através do corpo que o ritual reforça o lugar e o papel do indivíduo na sociedade: o respeito à convenção de que, no caso dos Tikunas, esse é o momento em que a moça é considerada pronta ao casamento, não devendo fazê-lo antes, para não infringir as regras dos homens e do sobrenatural (SOARES, s/d).

Apesar de ser uma das manifestações culturais mais tradicional do povo Tikuna, a Festa da Moça Nova, atualmente, torna-se cada vez mais raro nas aldeias, e, mesmo aquelas que ainda realizam, já não seguem a forma tradicional como é o caso da “pelação” (arrancar os cabelos) que agora é feito por meio de raspagem.

- **A arte e o artesanato Tikuna** - o universo artístico está intrinsecamente ligado à vida dos Tikuna. Eles têm demonstrado grande aptidão, sensibilidade e talento para as artes. Para Jussara Gruber (2002), esse enorme talento apresenta-se de maneira muito rica e imaginativa. O gosto pela arte, especialmente pela pintura, tem sido demonstrado desde cedo entre as crianças. Além do talento, colaboram para esse fazer artístico, os conhecimentos adquiridos na natureza sobre os pigmentos de origem animal e vegetal. Além do potencial artístico demonstrado através das pinturas, do desenho, do artesanato apresentado através das máscaras, das cestarias, tecelagem, colares e outros, a música, as histórias e as danças fazem parte do acervo artístico dos Tikuna. Muitos desses

---

<sup>17</sup> A pelação significa transformação, mudança total, e é feita pelas pessoas mais velhas que vão arrancando fio por fio e fazendo ensinamentos importantes, por isso a retirada dos cabelos significa que é preciso sofrer para se redimir das coisas ruins realizadas para começar uma vida nova.

instrumentos artísticos fabricados pelos Tikuna são usados nos rituais como é o caso das máscaras e as pinturas, componentes indispensáveis no ritual da Festa da Moça Nova, pois ambas simbolizam as feições de entidades “sobrenaturais”.

Atualmente, esse talento artístico vem sendo aproveitado pelos Tikuna de forma sustentável, seja por meio da comercialização ou do turismo. Por isso, na Aldeia Bom Caminho em Benjamin Constant, existe um centro de artesanato que contribui para a manutenção das famílias, uma vez que existe uma acentuada procura, inclusive para o mercado fora da região dos produtos fabricados pelos Tikuna.

- **A Organização Política – Vem dos primórdios, a organização política dos** Tikuna sustentada na ajuda mútua. No início essa organização acontecia por meio do ajuri,<sup>18</sup> com o passar do tempo surgiu a necessidade de uma organização mais estruturada que possibilitasse buscar soluções para os problemas oriundos da situação de contato. Esse caráter político está associado à idéia de movimento e luta em prol da conquista dos seus espaços e direitos.

No início quando os índios habitavam as malocas (viviam muitas famílias), todos estavam subordinados ao mesmo código de autoridade, cada nação tinha um “chefe” e este a função de atuar nos momentos cruciais de defesa ou afirmação do grupo.

Com a dissolução das malocas e o fim do período de guerras intensas vividas pelos índios por conta das lutas pelo território e, no contexto de novas relações estabelecidas com os patrões seringalistas, surge à figura do Tuxawa. Esse novo representante, era visto pelos Tikuna como uma pessoa que defendia seus interesses junto ao patrão, mas o patrão o via como um veículo direto de dominação. Essa relação demonstrava claramente a condição de submissão vivida pelos Tikuna.

Posteriormente, no contexto do SPI – Serviço de Proteção ao Índio surge a figura do capitão, um líder que tinha a incumbência de estabelecer a comunicação com os estrangeiros. A diferença entre o Tuxawa e o capitão era a seguinte: o primeiro estava ligado aos seringalistas e o segundo ao governo brasileiro. A partir da década de 80, ultrapassado esse longo período de submissão, a relação entre os índios

---

<sup>18</sup> Modo de organização em que as famílias se unem coletivamente, por exemplo, para fazer roçados, casas, farinha e outros.

Tikuna, a sociedade e o Estado mudou. A partir de então, eles puderam se reorganizar a fim de se fortalecer e ganhar força para lutar por suas reivindicações junto aos entes federados (municípios, estados e união), em busca de melhores condições de vida.

Nesse contexto a figura do Cacique e do Capitão ganharam mais espaço e sentido. Como representante do povo Tikuna assumem um papel político muito importante, o de representar a sua aldeia e seu povo junto às entidades governamentais e não-governamentais. Também as organizações e associações de caráter político-social e cultural que surgem a partir da década de 1980 se transformam num poderoso instrumento nas lutas pela conquista dos direitos e afirmação da identidade étnica e cultural dos povos indígenas.

No universo Tikuna, merecem destaque o Conselho Geral das Tribos Tikuna (CGTT), criado em 1982. Essa organização trabalha no sentido de fiscalizar as políticas públicas, sobretudo em relação à questão territorial; a OGPTB – Organização Geral dos Professores Tikuna Bilíngüe, criada com a finalidade de promover a formação de professores indígenas para atuarem nas escolas das aldeias e, com isso, possibilitar a construção de uma proposta educativa específica e diferenciada e um processo ensino/aprendizagem que atenda aos anseios e necessidades dos Tikuna; a Organização dos Monitores de Saúde do Povo Tikuna (OMSPT) que, a partir de 1990 passou a se chamar de Organização de Saúde do Povo Tikuna do Alto Solimões (OSPTAS); a Federação das Organizações dos Caciques e Comunidades Indígenas Tikuna (FOCCIT); a Associação das Mulheres Indígenas Tikuna (AMIT) e a Associação de Mulheres Artesãs Tikunas de Bom Caminho (AMATU). Todas elas buscam, dentro de sua especificidade, encontrar caminhos para superar os seus problemas de ordem social, cultural, político, econômico educacional e ambiental.

Os Tikuna demonstram extraordinário senso de organização e entendem que a união é a força motriz de suas conquistas e que através dela eles podem alcançar a autonomia política e, por meio dela, definir o rumo de suas comunidades e de seu povo. A formação identitária dos Tikuna é construída por meio da vivência dos elementos constitutivos da cultura Tikuna, associados às relações estabelecidas historicamente entre os próprios Tikuna e entre estes com a sociedade envolvente.

Sobre esta questão Hall (2003, p. 433), afirma que:

[...] é justamente por resultar de formações históricas específicas, de histórias e repertórios culturais específicos, que ela pode constituir um “posicionamento”, ao qual nós podemos chamar provisoriamente de identidade.

Mas isto não significa que os Tikuna devam se isolar dos outros grupos sociais. Pois eles são ao mesmo tempo índios e cidadãos brasileiros. Todavia, no momento em que eles se identificam como Tikuna, estão valorizando a sua cultura, a sua identidade, o seu pertencimento. Tal postura, no nosso entendimento, contribui para elevar a sua auto-estima e dar-lhe confiança nas relações interculturais.

### **3.3 – Aldeias Filadélfia e São João de Veneza**

As comunidades Indígenas Tikuna de Filadélfia e São João de Veneza estão localizadas nas terras indígenas Santo Antonio e Lauro Sodré, no município de Benjamin Constant – Alto Solimões (AM).

#### **3.3.1 – Aldeia ou Comunidade Filadélfia**

A Aldeia Indígena Tikuna Filadélfia está situada na Terra Indígena de Santo Antonio no município de Benjamin Constant – Alto Solimões (AM). Filadélfia faz limite com a sede do município, cujo acesso se dá por água (rio) e por terra (estrada). Faz fronteira com as aldeias Bom Caminho e Porto Cordeirinho e também com a comunidade não indígena de Santo Antônio. Essa localização permite aos moradores uma interação cotidiana com vários grupos e pessoas, nos vários contextos da vida sócio-cultural das comunidades ou aldeias. Filadélfia conta com um número expressivo de moradores, por isso mesmo é considerada uma aldeia de grande porte e uma das maiores do município. Dispõem de energia elétrica, escolas, posto de saúde, sistema de telefonia, pavimentação das ruas, etc.

Segundo relatos dos moradores mais antigos, a instalação dos primeiros moradores na Aldeia de Filadélfia ocorreu com a migração das pessoas da Ilha de

Bom Intento<sup>19</sup> em decorrência de uma grande enchente que ocorreu na década de setenta do século passado, que inundou completamente a ilha. Esse fenômeno obrigou as pessoas deixarem suas casas em busca de um lugar mais seguro para viver. Quando os primeiros moradores ali se fixaram, o local era pouco habitado e as terras ainda não haviam sido demarcadas. Nessa época os Tikuna ainda viviam bastante dispersos em função do período de brigas com os invasores e outros grupos indígenas, especialmente os Omágua.

Para a organização da aldeia ou comunidade era necessária a presença de um líder. O líder ou cacique escolhido foi<sup>20</sup> foi o Sr. Soares, um dos primeiros moradores que ali chegou. Nessa época como ainda não existia escola, a educação se processava no convívio familiar e comunitário, ou seja, o processo educativo era vivido coletivamente por todos os membros da comunidade.

A chegada do religioso Irmão José que pregava o Movimento da Cruzada, e a Missão Religiosa Batista com seus preceitos religiosos, dividiu a comunidade. Aqueles que aderiram a Cruzada mudaram-se para outros locais e os que seguiram a Missão Batista ficaram na comunidade, ou seja, embora o Movimento da Cruzada tenha exercido forte influência na região, tanto em comunidades indígenas e não indígenas, em Filadélfia ele não prosperou. Tal fato parece explicar a hegemonia da Religião Batista na comunidade, pois, até bem pouco tempo, a maioria dos Tikuna de Filadélfia eram batistas. Todavia, por conta de alguns desentendimentos entre as lideranças da Igreja, alguns seguidores se afastaram e deram início à organização da primeira Igreja Indígena<sup>21</sup>.

A Missão Religiosa Batista contribuiu significativamente com a escolarização da comunidade porque o acesso aos ensinamentos para a salvação, era indispensável o domínio da leitura. Além disso, a proibição do uso de “gíria”<sup>22</sup> nos

---

<sup>19</sup> Compreende uma área situada ao lado esquerdo do Rio Javari em frente ao município de Benjamin Constant e atualmente é habitada por muitas pessoas, pois se formam posteriormente nesta área muitas comunidades indígenas e não indígenas.

<sup>20</sup> Figura importante na sociedade indígena Tikuna, exerce papel de líder maior com incumbência de representar a comunidade.

<sup>21</sup> Essa Igreja Indígena que está sendo implantada na Aldeia Filadélfia tem finalidade de disseminar os princípios religiosos cristãos, mas valorizando e praticando os hábitos e costumes do povo Tikuna. Citamos como exemplo a bebida típica da cultura Tikuna (Pajuaru, Caiçuma) que a Igreja Evangélica Batista tem proibido.

<sup>22</sup> Forma depreciativa de referir-se a Língua Tikuna pelos habitantes dessa região não índios como por alguns índios e que resiste até os dias atuais.

cultos reforçava a necessidade do conhecimento da Língua Portuguesa. Por outro lado, a chegada da religião influenciou fortemente a vida e a cultura do povo Tikuna porque a religião exigia deles, além do empenho em conhecer a Língua Portuguesa a rejeição sistemática da sua língua e de seus costumes. Assim,

[...] as pessoas convertidas eram levadas a abandonar a comemoração de eventos relacionados às tradições culturais, a consumir as suas bebidas fermentadas somente com açúcar, e evitar a exposição de determinadas partes do corpo, etc. (PAULO BRUNO, 2006, p. 249).

Sobre esta realidade, Gonzales (2000), lembra-nos que,

El trabajo de educación doctrinal transformó los sistemas de cosmo-visión indígena, lo que significó traumatismos de incalculables proporciones. Campos Del saber especialmente importantes como los mitos de origen, la medicina tradicional, los rituales o las practicas alimenticias basadas em bebidas fermentadas, fueron, hasta hace poco tiempo, duramente cuestionados, abiertamente desestimulados e incluso sancionados por la fuerza (p. 86).

Sob forte influência da religião, mas também pela necessidade de adquirir conhecimento para sair da opressão e subjugação a que historicamente estavam submetidos, os Tikuna de Filadélfia começam, na década de setenta, a reivindicar a educação escolar para a sua aldeia ou comunidade. Queriam eles que o poder público lhes desse o local e um professor para ensinar as pessoas da aldeia. Atendendo a solicitação o prefeito da época, Getúlio Alencar, contratou um morador da aldeia, com formação (1ª série) fora da aldeia, como professor do MOBRAL<sup>23</sup> para ensinar os Jovens e os adultos. Este programa tinha vigência de apenas 05 meses e terminado esse período as pessoas ficaram novamente sem educação escolar.

Logo em seguida chegou à comunidade um pastor da Missão Religiosa Batista que, percebendo a vontade dos Tikuna em aprender, resolveu “dar aula” particular. Nesse tempo como o poder público ainda não custeava a educação e os alunos não tinham condições de pagar em dinheiro o professor, realizavam o pagamento com produtos como: farinha, peixe, banana, frutos e outros.

<sup>23</sup> O Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL foi criado em 1967 por meio da Lei de N. 5.371, para oferecer visando alfabetização de jovens e adultos, com a finalidade "conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida".

Pela ausência de espaço físico específico, esses dois momentos de escolarização na comunidade foram desenvolvidos nas instalações da Igreja Batista “Ebenezer”. A partir de 1973, atendendo ao pedido dos comunitários, a prefeitura mandou construir uma escola que tinha apenas uma sala de aula, e contratou Nino Fernandes<sup>24</sup> para ser o professor. Como a escola foi construída no lugar da Igreja, foi batizada de Escola Ebenezer em homenagem a igreja.

Até meados da década de oitenta, a escola oferecia somente as séries iniciais do Ensino Fundamental em condições extremamente precárias porque o ensino era feito do mesmo jeito que na escola urbana porém, em piores condições: professores com pouca formação escolar; precariedade do espaço físico e pedagógico; organização escolar distanciada da realidade; escassez de material didático e oferta apenas do ensino elementar fundamentado numa visão utilitarista e assistencialista de educação, oriunda do imaginário negativo que se tem dos povos indígenas como sendo atrasados e incapazes de um maior aprendizado.

Como resultado das lutas, reivindicação e também de muita organização, atualmente já existe na comunidade todos os níveis da educação: Educação Básica (completa) e Superior. A Escola Municipal Ebenezer mantida pela Secretaria Municipal de Educação oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental; A Escola Estadual Professor Gildo Sampaio, mantida pelo Estado, atende o Ensino Médio Indígena e a OGPTB- Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngue em parceria com UEA – Universidade do Estado do Amazonas, trabalha com a formação de professores em nível de graduação. Nesse momento estão oferecendo o Curso de Licenciatura Indígena.

### 3.3.2 – Aldeia ou Comunidade São João de Veneza

O movimento da Cruzada encontrou nas aldeias ou comunidades Tikuna, um ambiente fértil para implantar suas doutrinas religiosas, de tal forma que se perpetuou e permanece até os dias atuais. Oliveira Filho (1977, p. 71), nos mostra que:

---

<sup>24</sup> Nino Fernandes é um dos mais antigos moradores desta comunidade. Durante alguns anos estudou no Peru, é reconhecido na comunidade como sendo oficialmente o primeiro professor da Comunidade e uma das maiores lideranças dos povos indígenas do Alto Solimões. Atualmente é coordenador do Museu Maguta.ilho

No início da década de 70, os ticunas foram envolvidos por um movimento messiânico, liderado pelo irmão Francisco José da Cruz, que resultou em grandes mudanças no seu modo de vida. O movimento da Cruz, dirigido pelo Ir. José provocou um amplo reordenamento geográfico das aldeias Ticuna, deslocando e concentrando grande número de famílias em localidades determinadas pelo líder religioso. O Ir. José [...], passou igualmente, a veicular uma ideologia marcada por rigorosa observância de diretrizes institucionais, rituais e morais

Pregando seus preceitos religiosos com base nas figuras cristãs retiradas da Bíblia, o líder religioso da Cruzada começou a organizar e fundar várias comunidades de fiéis ao longo do Rio Solimões (OLIVEIRA FILHO, 1977). Dentre tantas, destacamos aqui a Ilha do Cleto (área de várzea habitada por uns poucos Tikuna), .

Os primeiros moradores dessa comunidade viviam espalhados ao longo das margens o Rio Solimões, habitando principalmente a área de várzea, uma vez que esta era mais propícia para a pesca e ao cultivo dos produtos necessários à sua subsistência. Mas por conta das enchentes que ocorriam periodicamente, o local não era adequado para implantar a Cruz (símbolo do movimento).

Depois de uma longa caminhada em busca de um lugar apropriado para organizar a comunidade e fixar a cruz, o missionário com o grupo escolheu uma área próxima ao igarapé de Veneza (nome dado ao Igarapé por um comerciante vindo da Turquia, que por ali passou), onde foi fundada a Igreja São João. Daí a origem do nome aldeia ou comunidade São João de Veneza.

A comunidade de São João de Veneza está situada na Terra Indígena “Lauro Sodré” à margem direita do Rio Solimões no município de Benjamin Constant. E nela encontram-se as aldeias de São João de Veneza, Guanabara II, São Luis e Lauro Sodré. São João de Veneza fica mais ou menos a 14 km da cidade de Benjamin Constant, é uma aldeia ou comunidade de pequeno porte e sua população não dispõe dos serviços básicos forçando, com isso, o deslocamento constante dos moradores à sede do município.

Sua localização faz com que o acesso a sede do município ocorra exclusivamente por via fluvial por meio de canoa ou outras embarcações pequenas com motor de polpa, denominado de “rabeta”. Apesar do distanciamento, os moradores vão quase que diariamente à cidade para vender produtos e alimentos, utilizar serviços de saúde, assistência social e educação, assim como para participar das festividades religiosas, culturais e sociais.

Para os moradores, a história da comunidade, tanto quanto a história do seu povo tem um grande valor. Conforme nos foi dito, “um povo que conhece a sua origem, a sua própria história é como uma árvore que tem raiz firme no chão, quando vem a tempestade para derrubar, essa árvore não cai, assim também o povo Tikuna jamais será vencido”.

Atualmente a comunidade é formada por 34 casas, onde habitam 43 famílias perfazendo um total de 92 habitantes que vivem basicamente da agricultura de subsistência e da pesca. Antes da instalação da escola na comunidade, a educação recebida era aquela transmitidas pela famílias e pelos sábios da aldeia. Aprendia-se fazendo, observando os mais velhos e os pais a fabricar remo, canoa, construir casas, cultivar roças, pescar e buscar o sustento para a família. Nesse contexto, os Tikuna aprendiam sua língua na relação com os membros da comunidade.

Como o passar do tempo, os Tikuna de São João de Veneza, interessados na educação escolar de seus filhos e esta não era oferecida nas sua comunidade, começaram a levar seus filhos para estudar na Escola de Coqueiral (escola mais próxima da Aldeia), onde lecionava uma professora que não era índia. Com ela “não aprendiam nada porque não sabiam falar o português e a professora não fala a língua Tikuna.

Mas, apesar dos grandes obstáculos enfrentados pelos Tikuna por estudar em escolar de “branco”, eles conseguiram ultrapassá-las e atingiram seus objetivos.. Foi o que aconteceu com Júlio Mariano – primeiro professor da comunidade, que pela sua dedicação foi indicado pela professora para fazer o curso de professor no Campus Avançado<sup>25</sup> em Benjamin Constant para que pudesse melhor contribuir para a melhoria de vida da comunidade. Júlio retornou e está contribuindo até hoje para a melhoria da educação na sua comunidade.

Para os Tikuna de São João de Veneza, especialmente para o atual professor da comunidade, aquele momento foi extremamente importante. “Com este professor comecei realmente aprender a escrita e a leitura porque ele fazia a tradução das palavras dos textos em Português para a Língua Tikuna, e para facilitar, sempre falava na língua materna.

---

<sup>25</sup> O Campus Avançado da PUC – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, que se instalou em Benjamin Constant no período de 1972 a 1988 e desenvolveu ações de ensino pesquisa e extensão em parceria com o Projeto Rondon.

Depois de certo tempo, a demanda por um espaço adequado fez com que os moradores reivindicassem junto à FUNAI (Naquela época, a entidade responsável pela educação escolar indígena), a construção de uma escola. Como os recursos disponibilizados adquiriram o material necessário: madeira e pregos e os próprios moradores construíram a primeira escola do local. Era coberta de palha e tinha apenas um cômodo e recebeu o nome de Escola de São João de Veneza.

De 1987, data de sua construção, até os dias atuais, a escola passou por quatro reformas, sendo a última em 2003. Após essa reforma a comunidade juntamente com o professor Julio decidiram coletivamente por substituiu o nome da escola que passou a se chamar: Escola Municipal “Maravilha” = Meêtcchine na língua Tikuna que significa “o que desperta grande admiração por sua beleza”.

### **3.4 – OGPTB – Vanguarda na luta pela escola indígena diferenciada**

No final da década de 70 do século passado, surgiram vários Movimentos Sociais que têm por finalidade, apoiar e orientar os grupos minoritários na defesa de seus direitos. Para Gohn, “os movimentos sempre existiram e cremos que sempre existirão”. Para ela, as organizações sociais se caracterizam pelas

[...] ações sociais coletivas de caráter sócio-política e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas [...] Na atualidade, os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais (GOHN, 2007, p. 13).

Dentre esses movimentos sociais, que tem ganhado destaque está o Movimento Indígena, o qual a partir dos anos 90, vem crescendo em número e em organização; eles passaram a lutar pela demarcação das suas terras e também mas também pelos serviços de saúde e educação. Sobre a questão da organização indígena Silva (1998), utiliza as idéias de Marta Azevedo e Maria Helena Ortolam para dizer que,

[...] o movimento indígena, entendido como ações organizadas para a resolução dos problemas causados pelo contato com a sociedade não-índia, sempre existiu, embora sob diferentes formas. [...] A forma de estruturar o movimento indígena em organizações é um dado novo no processo de luta e resistência dos povos contra a colonização, que se processa desde o século XVI até hoje (p. 221).

Os Tikuna, assim como os demais povos indígenas do Brasil têm um legado histórico de segregação, discriminação e preconceito. Essa situação vivenciada pelos índios deve-se à atitude etnocêntrica dos não índios fundamentada na idéia de inferioridade. Com o propósito de mudar essa realidade,

[...] os Tikuna foram realizando novas experiências de organização interna, articulando-se e rearticulando-se politicamente, de modo a alcançar alguns objetivos que lhes garantissem interesses comuns, sobrevivência étnica, construindo um novo patamar de relações com a sociedade envolvente, seja no enfrentamento daqueles que os ameaçavam, seja no estabelecimento de alianças com os que se dispunham a apoiá-los em seus projetos (LEITE, 1994, p. 46).

Em meio a esse ambiente rico de mobilização, articulação e organização, destacamos a OGPTB<sup>26</sup> – Organização Geral dos Professores Tikuna Bilíngüe. Essa organização foi criada a partir das inquietações e mobilizações de professores e lideranças Tikuna preocupados com a real situação das condições de desenvolvimento da educação escolar.

O processo de articulação e mobilização para instituir a OGPTB- Organização Geral dos Professores Tikuna Bilíngüe, contou com a iniciativa dos professores<sup>27</sup> que posteriormente fizeram parceria com os caciques, realizando assim uma longa e árdua caminhada por meio de reuniões e assembleias. Durante estes encontros ora só os professores, ora juntamente com os caciques, surgiu a idéia de realizar um diagnóstico da real situação da educação escolar Tikuna.

A partir daí, as lideranças desse movimento constituíram uma equipe composta pelos professores; Alírio Mendes Moraes, Nino Fernandes e Reinaldo Otaviano do Carmo que viajaram e visitaram as escolas de todas as aldeias e

---

<sup>26</sup> Compreende uma ONG criada em 1986 e constituída juridicamente em 1994, cuja finalidade maior é de desenvolver ações no campo da educação escolar indígena, sobretudo dos Tikuna, atuando prioritariamente na formação dos professores nos vários níveis, ou seja, do Ensino Fundamental a Educação Superior.

<sup>27</sup> Em 1983, cinquenta e três professores Tikuna dos municípios de Benjamin Constant, Tabatinga e São Paulo de Olivença participaram de reunião na aldeia Santa Tereza (São Paulo de Olivença), onde foram discutidos temas relativos ao pagamento de salários, às contratações, à assinatura das carteiras de trabalho e de convênios com a FUNAI e as prefeituras (PAULO BRUNO, 2006 p. 253).

também as secretarias municipais de cada município do Alto Solimões<sup>28</sup> para realizar

[...] um levantamento geral para saber sobre a situação da educação nos seis municípios habitados pelos Ticuna. Para saber quantos alunos estão estudando nas escolas e quantos professores estão trabalhando como escravos [...] (MORAES apud PAULO BRUNO, 1986 p. 256).

O levantamento<sup>29</sup> mostrou que algumas aldeias não dispunham de espaço físico para realizar as práticas educativas; os professores na sua maioria eram mal remunerados e aqueles que não eram da própria comunidade não cumpriam a sua carga horária de trabalho (chegavam na aldeia terça-feira e retornavam na quarta-feira para suas casas). Mas de acordo com os visitantes, a maior precariedade estava na formação dos professores, pois muitos sequer tinham concluído o primário da época (1ª a 4ª série).

Frente a tal realidade os professores elaboraram um projeto e encaminharam ao MEC – Ministério da Educação, solicitando recursos para realizar uma formação com os professores. Com a aprovação do Projeto, os Tikuna por meio da assessoria de Silvio Cafuzi da OPAN – Operação Amazônia Nativa, realizaram o curso que tinha como propósito maior fazer um levantamento mais apurado da real situação dos professores. Como era de se esperar, os resultados foram alarmantes. Como podia um professor que cursou até a 3ª série ensinar alunos também da 3ª série?

Visando superar a situação de precariedade vivida pelos professores e, conseqüentemente, pelo processo ensino/aprendizagem, um grupo de professores decidiu criar uma organização com a finalidade de instituir um ambiente de luta em prol da valorização da educação. Essa valorização entendida como condições condignas ao desenvolvimento da prática pedagógica, formação inicial e continuada e também remuneração adequada.

A criação da OGPTB ocorreu em 1986, na Comunidade de Ribeiro, em São Paulo de Olivença, na presença dos professores e alguns caciques. Durante a Assembleia de criação, o professor Nino Fernandes foi eleito seu Coordenador.

---

<sup>28</sup> A Messorregião Geográfica do Alto Solimões compreende os municípios de Amaturá, Atalaia do Norte, Benjamin Constant, Fonte Boa, Jutai, Santo Antônio do Içá, São Paulo de Olivença, Tabatinga e Tonantins. (Portal da Cidadania).

<sup>29</sup> Durante esta visita foram contabilizadas 52 escolas, 107 professores e, aproximadamente 3534 alunos/as.

Inicialmente a organização só trabalhava com a formação dos professores Tikuna. Mas o sucesso alcançado no contexto da educação escolar suscitou o interesse de outros povos, que passaram a lutar pela participação nos cursos de formação. Em atendimento às solicitações dos outros “parentes”, a partir de 1989 outras etnias: Kokama e Kaixana<sup>30</sup> foram inseridas no processo de formação.

As ações da OGPTB muito tem contribuído para a formação dos professores, principalmente, no magistério em nível médio. Quando a formação em nível médio não era mais suficiente, a OGPTB mobilizou e realizou uma ampla discussão juntamente com os professores e as lideranças em prol de um projeto de Licenciatura Intercultural, que foi concretizado em julho de 2006, através de parceria com a UEA – Universidade do Estado do Amazonas, que já possibilitou até aqui, a formação em nível superior, de 230 professores Tikuna e 20 professores Kokama e Kaixana.

Este trabalho tem possibilitado aos professores Tikuna através de concursos específicos, ingressar na carreira do magistério e, com isso, melhorar a sua renda, elevar a sua qualidade de vida e sua auto-estima. Além disso, eles estão assumindo gradativamente o processo educativo nas aldeias seja como docentes, seja como gestores, substituindo, assim, os professores não índios.

É indiscutível a contribuição da OGPTB na implementação de todos os níveis de ensino dentro das aldeias. Como já exemplificamos, a aldeia Filadélfia é uma que possui todos os níveis de ensino, incluindo o superior destinado a formar os Professores Tikuna Bilíngue, cuja finalidade maior é a implantação da educação específica, diferenciada, bilíngüe intercultural e de qualidade dentro das aldeias.

Outro feito importante diz respeito à assessoria da OGPTB na construção de material didático específico: o Livro TorüdüÜgü; o Livro das Árvores e a Proposta Curricular de 1ª a 4ª série<sup>31</sup>. De acordo com Nino Fernandes, por meio das mobilizações e discussões no contexto da OGPTB, foi possível conquistar dentro da SEMED – Secretaria Municipal de Educação, a Coordenação da Educação Escolar

---

<sup>30</sup> Atualmente esses povos lutam pelo reconhecimento junto ao estado, pois já perderam a sua língua e grande parte dos seus costumes e tradições. É possível que os professores tikuna tenham sido os primeiros a se organizarem de tal forma que inspiraram estes povos vizinhos, inclusive em outras regiões do estado do Amazonas.

<sup>31</sup> Foi elaborada durante as etapas do curso de formação 2000 e 2001 pelos professores tikuna e assessores das diversas áreas e lançada em fevereiro de 2002.

Indígena, cuja função representante é atuar como articulador levando as demandas e necessidades aos administradores (Prefeitura e Secretaria de Educação).

Mas, na entrevista com o Coordenador, nos foi possível verificar que apesar de realçar e saudar as importantes conquistas, não deixa de mostrar as fragilidades de sua atuação porque, por ser minoria, não tem voz ativa entre os não índios. Na tentativa de reverter essa situação, os índios estão discutindo junto com as organizações, lideranças e o poder público, a criação de um sistema próprio de educação escolar indígena e a implantação dos territórios etnoeducacionais<sup>32</sup>, porque na visão dos índios, a autonomia no campo educacional não se efetivará enquanto a educação escolar indígena estiver atrelada ao sistema geral de educação do Estado brasileiro.

Frente às demandas pelos cursos de formação que vem ocorrendo ao longo dos tempos, a OGPTB tem buscado recursos junto ao MEC, FIDA – Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola e da FUNAI. Os recursos conseguidos a ter aqui possibilitaram construir e ampliar o Centro de Formação de Professores Tikuna (Tikuna-TorüNguepataü), contemplando tanto as salas de aula, quanto o alojamento destinado a acomodar os professores que vem de outros municípios.

É pertinente ressaltar que a OGPTB está na vanguarda das lutas dos povos indígenas em torno de uma escola específica e diferenciada, pois desde 1986, ou seja, antes mesmo da Constituição de 1988, que veio a assegurar o direito dos indígenas a um processo educacional compatível com as suas peculiaridades culturais, já trabalhava para concretizar esse objetivo (CRUZ (2006).

Cumprе salientar que apesar das enormes dificuldades enfrentadas (falta de reconhecimento, discriminação e outras), sua incansável atuação através dos seus membros, tem superado muitos entraves e contribuído substancialmente com a implementação de uma escola indígena Tikuna específica e diferenciada.

Todas as ações empreendidas pela OGPTB têm possibilitado ampliar o número de matrículas nas escolas indígenas, reduzir o número de alunos que saem de suas aldeias para estudar na cidade ou até mesmo a interrupção nos estudos.

---

<sup>32</sup> Refere-se a um mecanismo institucional e gerencial que está sendo discutido conjuntamente o MEC, as representações indígenas e os Sistemas de Ensino para o desenvolvimento da educação básica e superior intercultural indígena de acordo com os direitos dos povos indígenas, considerando os contextos socioculturais e as perspectivas próprias de cada povo, seus projetos de futuro e de continuidade cultural (DOCUMENTO BASE DA I CONFERENCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA – 2009).

Também tem ajudado as pessoas que ficaram anos sem estudar, a retornarem à escola para concluírem seus estudos.

## **CAPÍTULO 4**

### **4 – EDUCAÇÃO ESCOLAR TIKUNA: SIGNIFICADOS, PRÁTICAS E DESAFIOS**

Conforme já foi dito anteriormente, a educação escolar indígena surgiu num contexto de segregação e subjugação deste povo, colocando-os numa situação de inferioridade frente aos outros grupos sociais. Atualmente, como mostraremos através dos dados coletados nas falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa e dos teóricos consultados, a comunidade educativa e a sociedade indígena em geral, contestam esse modelo de educação e reivindicam uma nova proposta educativa que possibilite a valorização dos diferentes saberes e fazeres indígenas e seus processos próprios de aprendizagem.

#### **4.1 – Educação escolar na visão dos Tikuna**

As categorias do pensamento humano nunca são fixadas de forma definitiva; elas se fazem, desfazem e refazem incessantemente: mudam com o lugar e com o tempo (DURKHEIM).

Para que pudéssemos compreender e abordar a questão da educação escolar desenvolvida junto aos índios Tikuna se fez necessário, em primeiro lugar, apreender o significado e a posição que a educação formal ocupa em suas vidas, sobretudo nos dias atuais. Para tanto, organizamos uma entrevista semi-estruturada envolvendo algumas perguntas, consideradas por nós como indispensáveis à compreensão de tão importante problema. A primeira pergunta, para nós a pergunta fundamental foi: Qual a importância da escola para vocês Tikuna?

As respostas estão aqui representadas através de algumas falas dos sujeitos perguntados:

*A educação escolar indígena colabora para elevar a qualidade de vida. É como se fosse uma lei que liberta da escravidão porque enquanto os Tikuna não descobre seu direito, seu dever é como se você está numa prisão (PROFESSOR).*

*Pode fazer alcançar o objetivo que a gente quer. A escola indígena é como uma canoa que leva os Tikuna pra frente porque com a educação a gente descobre muita coisa além do que ganhamos na família. Sem a educação a gente não é nada (PAI).*

*A educação escolar é como uma semente que dá uma nova vida para nossas crianças. A educação para mim é que as nossas crianças sejam uma criança crítica e desenvolvida mesmo. Que possam não ser aquela criança maltratada, possa ser uma criança que sabe das coisas. (PROFESSORA).*

Na fala dos entrevistados nos foi possível identificar três perspectivas que traduzem o sentido da escola para os Tikuna. Em primeiro lugar, a comparação da escola com uma **semente que brota e trás em si uma nova vida**; em segundo, a relação com **uma canoa guiada por eles próprios** que pode levá-los ao lugar que realmente desejam; em terceiro, a relação com **uma lei**, a qual se cumprida poderá libertá-los da escravidão que eles tem vivido durante muito tempo. Analisemos e reflitamos sobre as três perspectivas.

#### 4.1.1 – Educação escolar: semente que brota

Assim como a semente se bem cultivada vai resultar numa bela árvore e melhorar o ambiente, também a escola traz em si a possibilidade de participar da melhoria da vida das pessoas, das sociedades e das instituições. Mas embora uma semente tenha sido gerada a partir de um fruto saudável, ela precisa de condições para alcançar sua plenitude. Do mesmo modo, a escola, dependendo das condições e do ambiente, tanto pode favorecer o desenvolvimento pleno dos Tikuna, quanto pode servir para oprimi-los e segregá-los.

*A escola antes ensinava só a língua Portuguesa, anos atrás a nossa língua não tinha importância, o idioma não tinha valor na escola, os professores não era Tikuna, não falava da cultura e isso não era bom (PAI).*

O entendimento aqui apresentado vai ao encontro do pensamento de Grupioni (2004, p. 36) ao afirmar que:

*[...] a introdução da escola em meio indígena foi um dos principais instrumentos empregados para promover a “domesticação” dos povos indígenas, alcançar sua submissão e negar suas identidades, promovendo a integração desses povos na comunhão nacional, desprovidos das línguas maternas e dos atributos étnicos e culturais.*

No caso dos índios, a desvalorização da língua e de outras manifestações culturais próprias no seio da escola, se fez presente durante longos anos, por isso mesmo, se faz necessário a inversão total deste quadro através de novas ações e atitudes que levem à educação formal a atender as verdadeiras reivindicações dos Tikuna. Esta compreensão está expressa nas falas seguintes:

*Através da educação a sociedade da gente vai se desenvolver, crescer mais, a comunidade também vai conquistando o que quer, essa parte é importante para nós (PROFESSOR).*

*A educação é importante para que nossa criança possa ter o conhecimento como que são a sociedade, como que a gente pode viver. Estamos preocupadas que nossas crianças não seja uma criança qualquer, tem que ser igual, tem que ser desenvolvida mesmo, não tem que ser todo tempo aquele coitadinho, ‘ah aquele índio Tikuna é coitadinho’, também crescer e ser alguém na vida (PROFESSORA).*

Com essa nova perspectiva, eles passaram a cultivar essa semente em um novo terreno, utilizando novos nutrientes que possibilitem a escola a assumir um novo papel, o de colaborar para manter as tradições culturais que ainda existem e resgatar as que estão em vias de extinção ou até mesmo aquelas que já caíram no esquecimento. A escola precisa ser um lugar de apropriação dos conhecimentos construídos e vividos pelos povos Tikuna na e fora da aldeia.

Todos os Tikuna, indistintamente, reivindicam a escola na sua aldeia. Como podemos identificar em suas falas não é qualquer escola, mas uma escola de qualidade compatível com as suas necessidades e seus projetos de sociedade. As três falas a seguir reproduzidas, comprovam esta afirmação:

*O objetivo da educação escolar é fazer com que essa educação seja continuidade com o passado, resgatar aquele costume, até mesmo assim no modo de repartir as coisas. Vinte anos atrás os Tikuna quando pescava levava parte do seu peixe para o vizinho. Hoje se o vizinho não comprar ele não come o seu peixe (PROFESSOR).*

*Os pais antigamente diziam para os filhos tem de aprender fazer roça, fazer canoa, vocês tem que aprender a fazer remo. Então era uma educação para alertar os filhos, mas a escola também tem que ser assim e completar a educação de casa, mais ela é maior (MÃE).*

*A escola é importante porque na verdade ela é uma saída para conhecer o mundo da sociedade lá fora, através da escola a gente conhece o que existe (CACIQUE).*

#### 4.1.2 – Educação escolar: canoa da vida

Para os Tikuna a educação escolar apresenta-se como uma “*canoa da vida*” que os “levará para frente” superando a condição de inferioridade em favor de uma igualdade junto aos demais grupos sociais. Para eles se não tiver educação na comunidade a sociedade Tikuna não vai conseguir se desenvolver no aspecto social e político. Caso eles não tenham uma escola a favor deles, os “brancos” vão continuar dominando e explorando os Tikuna como fizeram e, muitas vezes ainda fazem.

Um dos professores, ao fazer uma reflexão em torno do significado da educação escolar, enfatizou que “*a educação é uma coisa certa, um caminho certo, porque sem a educação eu não conseguia o que eu queria e a comunidade não vai para frente*”.

Na mesma perspectiva um dos alunos afirmou: “*Nós estudamos para ter uma vida melhor, um futuro melhor, é isso que a gente vem fazer na escola para mudar de vida*”.

Para corroborar com tal entendimento, trazemos aqui a idéia de Paulo Bruno (2006, p. 264) que nos diz:

*Ao pensarmos nos significados da afirmação “ir mais pra frente” consideramos que a aquisição dos conhecimentos escolares científicos não tem sido percebida como um processo capaz de desvalorizar os saberes indígenas. Ao contrário, a ela é atribuída a possibilidade de levar os Tikuna para um ‘patamar superior’ ou ‘mais avançado do que aquele em que imaginavam estar.*

Apesar da experiência traumática e etnocêntrica que ao longo dos tempos dominou a vida escolar dos índios Tikuna, eles acreditam que a escola já começa a dar sinais de mudança uma vez que a língua e a sua cultura já faz parte do ambiente escolar. “Ir para frente” por meio da escola pressupõe assumir a educação escolar nos seus aspectos administrativo, financeiro e pedagógico, desenvolvendo um trabalho a partir das necessidades e reivindicações dos Tikuna e trabalhando os conteúdos necessários à melhoria das condições de vida da comunidade onde estão localizados. Um professor disse: “*Nós pensa, se a gente não estuda os brancos vão dominar, é preciso conquistar a igualdade para não ser enganado, conhecer de onde vem como surgiu, o que pensa*”.

Um dos pais completou a idéia dizendo:

*A partir do momento que cada indivíduo da etnia Tikuna descubra o valor da vida, claro aí ninguém mais abandona a escola, à medida que vai descobrindo tem de se aperfeiçoar mais em busca de melhoramento.*

A escola tem de deixar de ser um ambiente de reprodução ideológica que possibilita a consolidação da lógica dominadora conforme nos tem mostrado muitos teóricos. Mas, para que isso ocorra se faz necessário

Os professores amar sua profissão, abraçar a causa da comunidade e da educação. Realmente precisa ser escolhido pela comunidade e não apontado por meio de política, às vezes esses professores não tem comprometimento (MÃE).

#### 4.1.3 – Educação escolar: Lei da vida

As leis foram criadas pelos homens para guiar a vida em sociedade. Por isso, se elas forem bem aplicadas, podem ser um mecanismo importantíssimo para que cada povo viva em paz e exerça sua cidadania. A escola enquanto um ambiente de socialização, apropriação e produção do conhecimento é vista pelos Tikuna como o caminho que possibilita libertá-los da condição de homem inferior que ainda está cristalizada no imaginário de muitas pessoas.

Conforme pensa uma mãe entrevistada,

*Ter o conhecimento da nossa realidade de hoje, a gente precisa aprender para a gente se defender. Eu como mãe eu converso com os meus filhos que eles têm que ir para a escola aprender a ler e escrever, saber os seus direitos para se defender e conhecer outras realidades do mundo, se a escola não existisse a gente só dependeria deles mesmos não saberia nossos direitos.*

Ao enfatizar o sentido da escola para os Tikuna, dois professores dizem:

*Com a posse dos conhecimentos do “branco”, adquiridos pelo domínio da leitura e da escrita, vai ser possível enxergar o que está a nossa volta, ler o que está escrito, para não ser mais enganado.*

*Se não for pela escola não tem como a pessoa resgatar seu direito e seu valor porque a escola é a base principal da qual os Tikuna busca seu direito de valorização.*

Na mesma concepção ressaltou uma mãe: “Com a educação a gente consegue muitas coisas, porque quando os Tikuna não eram educados não eram unidos, por isso eles viviam separados”.

Do que percebemos através das falas, na concepção dos Tikuna a educação assim como uma lei, deve ter um sentido amplo e catalisador das reais necessidades de cada povo tomando para si a responsabilidade de intervir para melhorar em todos os aspectos as suas vidas. Tal concepção é ratificada no pensamento de Mandulão (2006), o qual enfatiza que pensar a escola indígena

[...] é pensar a vida. Por exemplo, a temática da terra e preservação da biodiversidade está profundamente relacionada à vida, à saúde, à existência dos povos indígenas. Sem a terra, o ser “índio” é nada. A discussão na escola sobre estes assuntos é importante para que cada aluno indígena conheça os seus direitos assegurados em lei. Neste sentido, o contexto fornece as temáticas a serem estudadas nas escolas, tornando-as espaços de rituais de formação para a vida (p. 221).

Nesse novo processo a educação escolar é vista como o instrumento que possibilita elevar os índios Tikuna à condição de sujeitos de direito, de cidadãos, assegurando entre outros o direito à escola indígena diferenciada. A partir das mudanças pensadas e implementadas no processo ensino/aprendizagem dos povos indígenas, a escola formal passou a ser vista como um importante mecanismo de luta na busca dos seus direitos. O exercício da cidadania representa um avanço significativo para esses povos que desde os primeiros contatos foram vistos e concebidos como pessoas inferiores, por isso, desprovidas de direitos.

Tradicionalmente tudo lhes foi imposto. Com as novas diretrizes, a escola segundo os Tikuna, pode proporcionar as condições para que eles possam viver e ser reconhecidos como um povo etnicamente diferente, sem deixar de ser cidadão brasileiro. Como diz dois professores

*Sonhamos em futuramente ter o nosso próprio município para que a gente mesmo possa administrar, é a escola que vai dar as condições para que o povo possa evoluir e conquistar todos os seus espaços, pois já conquistamos a nossa terra, agora é preciso administrá-la.*

*O aprendizado que recebemos na escola é para aprender novas orientações para a vida. E os Tikuna atualmente desejam e reivindicam escola porque querem receber também conhecimentos para melhorar a sua sobrevivência como qualquer cidadão brasileiro.*

Do que foi exposto é possível verificar que os índios Tikuna estão vivendo um período de transição entre a escola para os índios (de caráter integradora e assimiladora da cultura dominante) e a escola desenvolvida com os Tikuna (onde o fazer pedagógico deve partir da cultura e a da vida deles). Para eles, este é o momento em que a educação formal deve abrir-se para incorporar os seus valores e a sua cultura, possibilitando o resgate ou construção da sua identidade.

No nosso entendimento, apesar dos avanços expostos nas falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa e nas nossas observações “*in loco*”, as mudanças são ainda incipientes, havendo ainda, muito a fazer.

#### **4.2 – Educação indígena Tikuna nas escolas Ebenezer e Maravilha**

A educação escolar indígena que no passado se apresentou como um mecanismo de negação das identidades étnicas, agora tem a possibilidade de fazer um caminho inverso. Para que isso aconteça é preciso re-significar suas práticas e adotar novas posturas que possibilitem romper as barreiras que foram construídas e se consolidaram ao longo dos tempos.

Aqui faremos uma exposição dos principais aspectos que envolvem o processo educativo formal desenvolvido nas escolas indígenas Tikuna de Benjamin Constant. Para retratar tal realidade elegemos as escolas Ebenezer e Maravilha.

#### 4.2.1 – Escola Ebenezer

A Escola Municipal Indígena Ebenezer<sup>33</sup>, está situada na Rua Tchimãücü na comunidade ou aldeia Filadélfia. Criada por meio do Decreto de n. 039/1999, atualmente é reconhecida pelo MEC como pertencente à categoria de escola indígena.

##### 4.2.1.1 – *Dependências*

Funciona num prédio em alvenaria de médio porte, coberta de Brasilit, num formato retangular dispendo de 10 salas de aula com extenso corredor que dá acesso as dependências da escola; 01 sala que funciona como diretoria, secretaria e sala dos professores; 01 laboratório de informática, mas que não funciona; 02 banheiros e 01 estreita cozinha com dispensa.

O prédio não possui janelas convencionais (apenas pequenas venezianas), nem biblioteca ou sala de leitura e nem espaço adequado para servir a merenda dos alunos. Além disso, nos dias quentes fica praticamente impossível realizar as atividades na sala de aula, pois o ar-condicionado por não estarem em bom estado de conservação, não consegue oferecer climatização adequada. Por conta desse ambiente desconfortável e inadequado a realização das práticas educativas, por várias vezes presenciadas por nós, desenvolvidas pelos professores nos corredores ou debaixo das árvores, mostrando a ausência de condições adequadas ao desenvolvimento de uma educação com qualidade.

##### 4.2.1.2 – *Quadro de servidores*

O quadro de servidores, todos da etnia Tikuna e residentes na comunidade (aldeia), é composto por 34 docentes, 01 gestora e 13 funcionários (secretária, coordenadora pedagógica, vigia, merendeira e servente). Os professores possuem a seguinte formação: curso superior completo (07); nível médio (03); Especialização (02); em processo de formação (22). Os professores que estão na graduação

---

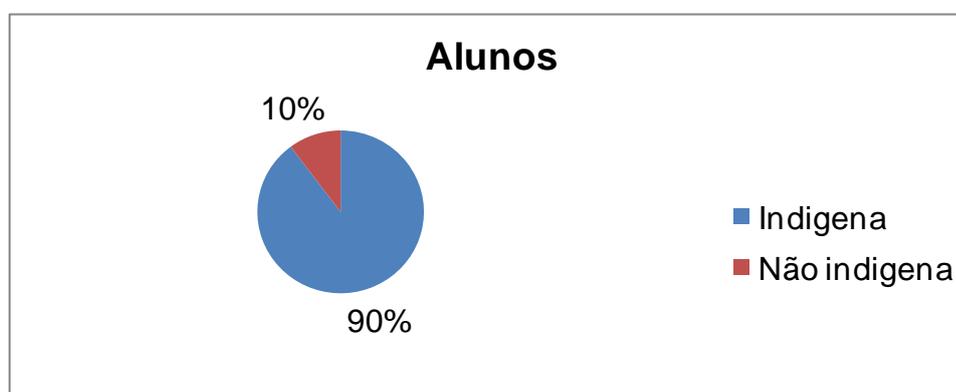
<sup>33</sup> Palavra de origem bíblica que significa “Deus me ajudou até aqui”.

cursam Licenciatura Indígena ou Pedagogia Intercultural, adquirindo assim, uma formação específica.

#### 4.2.1.3 – Organização Pedagógica

A escola desenvolve suas atividades pedagógicas tendo por base a proposta Curricular para o Ensino Fundamental da SEMED que contempla as disciplinas de Língua Tikuna e Literatura, Arte e Cultura como componente curricular obrigatório, resultado das reivindicações dos Tikuna em decorrência das muitas discussões ocorridas, principalmente, no curso de formação de professores em nível médio, realizado pelo OGPTB.

Além do Ensino Fundamental Completo e Educação Infantil, a escola oferece também a modalidade de Educação para Jovens e Adultos. Funciona nos três turnos e apresenta-se como a escola de referência do Pólo Educacional Filadélfia<sup>34</sup>. Por conta da sua posição estratégica atende alunos indígenas e também não indígenas oriundos de comunidades circunvizinhas, demonstrado no gráfico a seguir.



Percentual de alunos matriculados na Escola Ebenezer no ano de 2010.

Visando ressignificar o papel da escola e promover uma educação específica, bilíngüe, intercultural e de qualidade, de acordo com os professores entrevistados, a escola já vem realizando discussões, debates e reflexões com a finalidade de

<sup>34</sup> Refere-se a organização das escolas situadas fora da sede do município (indígenas e não indígenas) estruturado pela Secretaria Municipal de Educação visando oferecer o ensino fundamental completo a todos os alunos.

construir e implementar o seu Projeto Político Pedagógico, batizado de “na'tchirerüüünê” (semente brotando).

#### 4.2.2 – Escola “Maravilha”

Situada na Comunidade São João de Veneza, foi criada em 1987 com o nome da própria comunidade. Após passar por quatro reformas, sendo a última em 2003, os comunitários decidiram substituir o nome da escola, que passou a chamar-se Escola Municipal “Maravilha”. Ao longe, olhando do rio, é possível identificar a escola das demais construções da comunidade, pela sua arquitetura e pintura.

##### 4.2.2.1 – *Dependências*

A escola possui duas salas de aula com quadros de compensado, pintados de verde, carteiras, mesa do professor e alguns cartazes; um pequeno cômodo que deveria funcionar como secretaria (vazio), um corredor em foram de ele (L) que dar acesso a todos os espaços da escola, uma cozinha com um pequeno espaço para armazenar produtos, um fogão e alguns utensílios usados no preparo da merenda.

##### 4.2.2.2 – *Quadro de Servidores*

O único professor e funcionário da escola é Ticuna e morador da comunidade. Possui formação específica em nível médio pela OGPTB e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM através do Programa Especial de Formação Docente – PEFD. Atualmente está cursando Especialização em Psicopedagogia.

##### 4.2.2.3 – *Organização Pedagógica*

Atualmente a escola oferece Educação Infantil (Pré-I e Pré-II) e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª). Funcionando nos turnos matutino e vespertino

atendendo 86 alunos (todos Tikuna) em classes multisseriadas<sup>35</sup>. Os que desejam prosseguir nos estudos devem se deslocar para outra escola que contemple ensino mais avançado – geralmente na comunidade de Filadélfia.

Assim como a Escola Ebenezer, também desenvolve suas atividades pedagógicas tendo por base a proposta Curricular para o Ensino Fundamental da SEMED que contempla as disciplinas de Língua Tikuna e Literatura, Arte e Cultura como componentes curriculares obrigatórios para as escolas indígenas Tikuna de Benjamin Constant, reduzindo para tanto, as horas das disciplinas: Geografia, História e Ciências (Anexo I).

Graças à obrigatoriedade da disciplina *Língua Tikuna e Literatura* “a escola tem mantido a língua materna”, disse um dos professores entrevistados. No nosso entendimento, isso significa que agora os índios Tikuna estão recebendo uma educação formal que se não reconhece e valoriza, pelo menos ensina a sua língua materna. Ainda de acordo com o mesmo professor “*Antigamente a gente falava a gente não escrevia, mais hoje em dia a gente escreve, faz carta, a escola contribuiu muito nessa nossa língua*”.

No processo de observação nos foi possível constatar que a mudança no currículo tem possibilitado aos alunos não índios, que estudam na escola o acesso à língua Tikuna, pois eles falam, escrevem e entendem muitas palavras em Tikuna. Apesar disso, é visível a resistência por parte de alguns alunos (indígenas e não-indígenas) em aprendê-la, o que demonstra existir, ainda, preconceito para com os elementos culturais indígenas.

Conforme nos foi relatado pelos pais e professores, logo que a disciplina de Língua Tikuna e Literatura foi oferecida na escola, houve certa resistência por parte dos próprios Tikuna em aprender a língua materna. Mas agora é visível o envolvimento deles com a língua.

*Agora que tão aplicando na sala de aula, o aluno são duro, muitos não tão interessado, no ano passado até fugiam da sala quando entra o professor de Língua Tikuna “não sei falar mesmo para que vou ficar na sala de aula”. Agora, já tão interessados.*

---

<sup>35</sup> Organização didática que inclui alunos com idade e níveis educacionais diversos em uma mesma classe, sendo as atividades do processo ensino aprendizagem conduzida por um único professor. Esse fenômeno é mais comum nas regiões rurais (campo).

Os Tikuna sabem o valor que a formação bilíngue tem em suas vidas, por isso reivindicam e lutam pela consolidação do processo ensino/aprendizagem da Língua Tikuna, mas sem deixar de lado a Língua Portuguesa porque para eles a sobreposição de uma sobre a outra pode trazer muitos prejuízos.

*Se o aluno aprende a nossa língua em primeiro plano e deixa a língua portuguesa em segundo plano, ele vai se deparar muito lá na frente. Então é importante que o professor trabalhe realmente a língua tikuna, mas acompanhado da língua portuguesa.*

A preocupação do professor está associada à implementação de uma proposta pedagógica intercultural que possibilite o desenvolvimento de um processo educativo que seja afirmativo e inclusivo, uma vez que

[...] a alfabetização e o domínio da língua portuguesa são essenciais para os povos que queiram manter a capacidade de gestão dos seus projetos [...] É essencial deter o conhecimento e o domínio oral da língua portuguesa, pois a compreensão de tudo passa muito mais pelas conversas informais e relações entre os membros dos dois grupos (GIANNINI, 2001, p. 233).

Mas tanto nas observações, quanto nas entrevistas percebemos que o ensino ainda está centrado na Língua Portuguesa. Todas as aulas são realizadas primeiramente na Língua Portuguesa, depois quando o professor é bilíngüe, este faz a tradução para o idioma materno na intenção de levar os alunos a compreender melhor o que está ensinando. Um dos professores disse: *“A escola tem mantido a escrita da língua materna, registro das histórias, apresentação cultural nas escolas, utilização de material específico feito durante o período de cada ano letivo”*.

O professor relatou alguns aspectos do processo educativo que demonstra a possibilidade de realização de uma prática educativa intercultural. Na pesquisa feita com os alunos eles apresentaram por meio de suas falas e desenhos (Ilustração abaixo), que a escola desenvolve um processo educativo que já contempla elementos da cultura Tikuna.



Figura 3: Desenho feito por um aluno da 8ª série durante a oficina realizada para a coleta dos dados.

Fonte: Pesquisa de campo.

A disciplina de *Arte e Cultura* abriu a possibilidade de trazer para o contexto escolar a arte, as danças, tradições culturais e costumes dos índios Tikuna. Mas durante o tempo em que estivemos nas escolas às situações apresentadas são apenas pontuais. Os entrevistados destacaram em suas falas que a disciplina não está abordando questões referentes à sua cultura quando disseram:

*Até agora na arte nós aprendemos aquele negócio de dobrar papel, fazer aquelas casinhas, fazer pássaros, só nessa daí que nós tamos trabalhando como quer (ALUNA).*

*Na arte, às vezes os professores pesquisam na internet tiram de lá para ser trabalhado na sala de aula enquanto tem o material local que pode ser utilizado (PROFESSOR).*

*Na Língua Tikuna ele tá aprendendo assim verbo, conjugação do verbo na Língua Tikuna, mas a história para conhecer de onde ele veio, porque que ele tem clã, porque tem que se pintar, não está sendo trabalhado (PROFESSORA).*

Além disso, um dos pais abordou com muita preocupação essa realidade quando nos disse:

*Alguns hábitos não são praticados mas e a escola precisa trabalhar para resgatar. “As mulheres hoje são mais frágeis que as antigas porque não faz mais a Festa da Moça Nova, é uma festa sagrada que fortifica a moça por meio das bênçãos do pajé para guiar a moça para a vida. Eu me preocupo porque na minha comunidade não faz mais. Por isso o professor precisa saber como transmitir o conhecimento na cabeça do aluno, equipando o pensamento. Não devemos ter medo porque agora estamos assegurados.*

O que pudemos verificar das falas dos sujeitos envolvidos com a pesquisa, a nossa pesquisa documental e a observação que fizemos é que existem contradições quanto ao ensino desenvolvido nas escolas e o currículo existente. Ainda mais, o desconhecimento desse currículo. Além disso, podemos verificar que as escolas indígenas Tikuna de Benjamin Constant, pelo menos as duas que foram objeto da pesquisa, tem um currículo diferenciado, mas, na prática o ensino/aprendizagem ali desenvolvido, pouco ou quase nada mudou. Falando ainda do currículo um deles nos disse: *“O currículo da educação praticado na escola ainda é o mesmo praticado em qualquer escola regular”*.

Entendemos que este problema precisa ser urgente resolvido sob pena da questão do distanciamento entre dizer e fazer continuara dominando o ensino/aprendizagem, não só dos Tikuna, como também das escolas não indígenas. Como nos dizem Canen e Moreira *apud* Victoria (2008),

*Se o currículo constitui o cerne da relação educativa, corporificando os nexos entre o saber, poder e identidade, será em grande parte por seu intermédio que as escolas buscarão atribuir novos sentidos e produzir novas identidades culturais, auxiliando a conformar novos modos de reação à realidade social (p. 50).*

O entendimento de Mandulão (2006), caminhando no mesmo sentido afirma:

*Pensar o currículo nas escolas indígenas é pensar a vida. Por exemplo, a temática da terra e preservação da biodiversidade está profundamente relacionada à vida, à saúde, à existência dos povos indígenas. Sem a terra, o ser “índio” é nada. A discussão na escola sobre estes assuntos é importante para que cada aluno indígena conheça os seus direitos assegurados em lei. Neste sentido, o contexto fornece as temáticas a serem estudadas nas escolas, tornando-as espaços de rituais de formação para a vida (p. 221).*

Esta constatação nos remete ao entendimento que mesmo o currículo sendo diferenciado, contemplar disciplinas voltadas para a língua materna e para a cultura, a forma de concretizá-la precisa ser modificada, ou seja, estas disciplinas precisam

realmente serem trabalhadas no sentido de possibilitar espaços de interação cultural, onde a cultura dos índios Tikuna, que ao longo dos tempos esteve silenciada ou excluída da escola, possam agora se fazer presente e falar.

Durante a nossa pesquisa documental e das conversas, verificamos que os professores Tikuna que trabalham com a formação na OGPTB – em nível médio, construíram uma proposta curricular para as escolas indígenas Tikuna que contempla a alfabetização e o ensino fundamental completo, levando em conta as questões da interculturalidade. No entanto, em nenhum momento da nossa observação presenciamos a utilização dessa proposta no planejamento pedagógico da escola, nem no planejamento dos professores, pois sequer existia um exemplar do plano nas escolas pesquisadas.

Quanto à formação dos professores, verificamos que eles estão recebendo, gradativamente, formação específica para o fazer pedagógico junto aos Tikuna. E isto é muito importante porque

[...] a formação dos professores indígenas passa a ser uma reivindicação essencial no conjunto da reconstrução do velho paradigma de educação tradicional de escola, na medida em que este profissional representa um novo *status* político dentro da comunidade, respondendo como um tradutor que decodifica o mundo fora da aldeia (MANDULÃO, 2006, p. 221).

Também para Freitas (2004) *apud* Victoria (2008), a formação dos professores poderá trazer,

[...] contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, ao colocar em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza (p. 55).

As primeiras ações de formação partiram dos próprios professores Tikuna. Eles vêm a formação como elemento indispensável para a implementação da educação escolar diferenciada na aldeia, por isso estão constantemente solicitando e buscando mais informações. Nos foi possível observar que eles sabem da importância da formação para o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida. Nesta perspectiva um professor falou: “A escola é importante porque

*traz conhecimento e informação. Eu como professor preciso estudar mais para ajudar nosso povo e nossa educação”.*

Corroborando com esse entendimento, Grupioni (2006, p. 51), diz que:

A formação de índios como professores e gestores das escolas localizadas em terras indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade [...] Todavia, é preciso registrar que ao lado de avanços significativos no processo de qualificação profissional dos professores indígenas verificados nos últimos anos, persistem muitos obstáculos para a generalização dessas práticas.

Dos 10 professores entrevistados, 05 tem curso superior completo e 05 estão cursando a Licenciatura Indígena ou a Pedagogia Intercultural. Graças à conquista da formação os Tikuna estão gradativamente assumindo a educação escolar. Nas escolas onde realizamos nossa pesquisa, 100% do quadro de funcionários (professores, direção e funcionários) são Tikuna e vivem na própria comunidade, contrariando um quadro de quatro décadas atrás onde a escola era totalmente pensada e implementada por professores não-índios.

Além disso, 60% dos professores fazem parte do quadro efetivo de funcionários da rede municipal de ensino e ingressaram através de concurso público específico para professor indígena Tikuna. Embora os professores não tenham ainda um plano de cargos e salários diferenciado, a conquista do concurso específico representa um avanço importantíssimo para a educação escolar Tikuna.

Apesar destas conquistas, a caminhada do povo Tikuna na direção da conquista da autonomia administrativa e pedagógica de suas escolas, ou seja, desenvolver um processo educativo pensado e executado por eles e a partir dos seus anseios e necessidades está apenas começando, um longo caminho terá que ser ainda percorrido.

Na promoção do ensino/aprendizagem, os professores reclamaram da baixa participação dos pais e da comunidade na escola, alegando que os pais não acompanham os filhos na escola e isso dificulta o seu trabalho. Na outra ponta os pais alegaram que a escola não está desenvolvendo um trabalho pedagógico de qualidade, porque

*Falta melhorar mais o ensinamento, ensinar bem, explicar bem para o aluno aprender ler e escrever. Os brancos ensinam bem, tem aluno aqui que estuda na Escola Sofia<sup>36</sup>, aí eu ia tirar meu filho também daqui para estudar lá. Daí eu queria que melhorasse.*

As falas demonstram claramente que não existe um diálogo entre a escola e a comunidade. Essa realidade ficou mais clara quando participamos da reunião de pais no turno vespertino, séries finais do ensino fundamental. A dinâmica foi a seguinte: cada professor ficou encarregado de uma turma e foram para as salas receber os alunos. Eu acompanhei o professor da turma que eu estava fazendo observação. Quando já havia certo número de pais, o professor iniciou a reunião dizendo que ela objetivava informá-los da situação dos seus filhos e começou a chamar os alunos para que os pais pudessem se identificar.

Aqueles que atendiam ao chamado, o professor ia apresentando a situação específica dos alunos diante de todos que estavam presentes, destacando os aspectos positivos daqueles que tinham e enfatizava claramente os pontos negativos dos alunos. Quando concluía o pai ou a mãe já saía porque tinham que verificar a situação do outro filho em outra sala. Não presenciei, em nenhum momento, o professor dar espaço para os pais falarem, perguntarem, eles só ouviam. Também nas reuniões pedagógicas que presenciei, não houve a participação de pai ou mãe, de lideranças ou qualquer outro comunitário. Só havia os professores e a direção, nenhum funcionário.

Diferentemente, tive a oportunidade de observar a intensa participação dos pais nos eventos que a escola ou a comunidade realizavam. O constatado foi que, quando os membros da comunidade são convocados ou estimulados a participar, eles respondem positivamente e participaram em massa. A realidade observada vai, ao mesmo tempo ao encontro à fala de um professor quando diz: *“uma das características marcante da cultura indígena Tikuna é viver em coletividade”*, e de encontro quando afirma que: *“os pais não participam da vida da escola”*. Pelas observações realizadas, nos parece que a escola não está sabendo pedir ou incentivar a participação dos pais. Se quer lhes possibilita perguntar ou dizer algo sobre a avaliação dos alunos, seus filhos, feitas pelos professores.

---

<sup>36</sup> Uma escola não indígena situada na sede do município de Benjamin Constant.

Quanto ao Planejamento das atividades pedagógicas, entendida pelos educadores como atividade determinante do rumo a ser seguido pela escola, como podemos verificar através das idéias de Libâneo (1994),

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores, os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais [...]. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade (p. 222).

Nas falas dos professores entrevistados podemos notar que eles pensam que planejam as ações pedagógicas Vejamos o que dizem:

*A visão da escola é realmente alcançar as palavras **liberdade, igualdade e fraternidade**, esse é o ponto principal da comunidade na parte do planejamento. Um planejamento que a gente já fez com a comunidade mesmo perguntando dos moradores o que eles querem para que a comunidade tenha o melhoramento através do ensino aprendizagem. Este projeto não é somente da escola é também da comunidade para que haja a qualidade de vida, a qualidade da educação não somente no papel (PROFESSOR).*

*Sempre eu trabalho com planejamento, sem planejamento eu não conseguia dar aulas. Então agora que nossa escola começa fazendo o planejamento junto, mas primeiro era individual, tem que fazer só em casa, mas agora graças a Deus com essa informação nova que a gente tá recebendo a gente faz planejamento junto em escola. Por exemplo, se tiver festinha como que a gente vai fazer essa festa através da opinião de cada um (PROFESSOR).*

Das observações realizadas, nos foi possível perceber que no tocante ao planejamento, os professores sabem da sua necessidade e importância, alguns tem a intenção de fazer e por em prática, mas o que observamos no dia-dia das escolas, o planejamento está muito distante de ser efetivado, muito distante da sala de aula porque é perfeitamente percebido que a maioria dos professores não planejam as suas aulas. A fala de um dos pais fortalece o resultado de nossas observações. Diz ele:

*A aula é improvisada, o professor quer inventar a aula, colocar trabalho sem ter conhecimento primeiro, é visível que as perguntas são inventadas no dia. E como que a criança vai poder fazer o trabalho?*

Na visão de alguns pais e também de alguns professores essa problemática pode está associada à falta de compromisso de certos professores, muitos só visam o aspecto financeiro que, “com certeza é importante” disse um dos professores, mas eles também devem ter envolvimento com a causa do ensino, é preciso buscar mais conhecimento sobre a escola, discutir com os colegas nas reuniões as metodologias mais adequadas e trazer o conhecimento da cultura para a sala de aula. Os professores “precisam amar a sua profissão porque se não for assim não alcançaremos nem o objetivo da educação nem da comunidade”, disse um outro professor. Por conta disso é que o professor precisa ser escolhido pela comunidade<sup>37</sup>. “A gente não pode dar a educação para qualquer pessoa” disse um dos pais, e outro professor confirmou dizendo,

*Porque se cada professor não amar sua profissão como é que a comunidade vai alcançar a qualificação na parte da educação porque o professor tem que amar seu povo, isso significa abraçar qualquer causa da comunidade.*

Mais uma vez nos foi possível observar o que já sabíamos porque estes problemas estão presentes na educação formal do não índio. Reformar este entendimento e esta postura arraigadas na nossa cultura não será tarefa fácil. Mas temos de que nos envolver e contribuir para mudarmos esta situação.

---

<sup>37</sup> Na concepção da maioria dos entrevistados, aqueles professores que não fazem parte do quadro efetivo, são indicados pelas lideranças que tem envolvimento político partidário e por isso na maioria das vezes não tem compromisso nem formação.

## **CAPÍTULO 5**

### **5 – REFLEXÕES E ANÁLISES**

Os diversos processos de humanização são desenvolvidos em vários espaços sociais, dentre os quais a escola, que, para alguns estudiosos em educação, possui grande peso na elaboração das identidades (MARTINS).

#### **5.1 – Algumas considerações sobre educação**

A educação, fenômeno presente em todas as sociedades como instrumento de veiculação dos conhecimentos disponíveis é realizada através do processo ensino/aprendizagem. Desenvolvida sem qualquer reflexão é apenas um processo de perpetuação da cultura e um meio de transmitir a visão de mundo e do homem da sociedade dominante.

Como nos ensina Luckesi (1992), a educação está inelutavelmente vinculada ao tempo e ao espaço. Ou se pensa e se reflete sobre o que nela se fez e se faz e assim se realiza uma ação educativa consciente; ou não se reflete criticamente e se executa uma ação pedagógica com baixo nível de consciência, a partir de uma concepção mais ou menos obscura e opaca existente na cultura vivida do dia-a-dia. Se a ação pedagógica não se processar a partir de conceitos e valores explícitos e conscientes, ela se processará, queiramos ou não, baseada em conceitos, pré-conceitos e valores que a sociedade propõe a partir de sua postura cultural.

E é ainda Luckesi quem nos diz:

Quando não se reflete sobre a educação, ela se processa dentro de uma cultura cristalizada e perenizada o que significa dizer que nada mais há para ser descoberto em termos de interpretação do mundo e, por mais grandiosa que seja uma cultura ela jamais é a interpretação acabada do homem e do mundo” (1992, p. 32).

Se a educação está eivada de sentido, de conceitos, valores e finalidades que devem norteá-la, nos parece, seguindo às idéias de Luckesi que nesse processo a primeira pergunta a ser feita é a que se refere ao próprio sentido e valor da educação *na* e para a sociedade. Da resposta a essa pergunta segue-se uma compreensão da educação e do seu direcionamento.

O estudo sobre a História da Educação, em especial da Educação Escolar indígena no Brasil, nos mostrou que a educação formal-escolar surgiu na vida dos índios na época da colonização do Brasil. Desde o princípio a escola foi pensada “para” e não “com” a população indígena o que significa que esse modelo de educação surgiu de forma impositiva porque nessa época os índios não tinham nenhum interesse pela escola. Nesse contexto, a finalidade da educação escolar tinha era levar os índios a abdicar da sua língua e da sua cultura e adquirir a língua e a cultura do não índio e isto perdurou ao longo dos tempos e chegou até a contemporaneidade, ou seja, até os nossos dias.

Graças aos movimentos e as intensas lutas, travadas historicamente, estes povos conquistaram a bem pouco tempo, o direito de serem reconhecidos como um povo etnicamente e culturalmente diferente. No campo educacional, o direito a educação especificada, diferenciada, bilíngue, intercultural e de qualidade que deve ser desenvolvida a partir da realidade e da anuência de cada grupo, respeitando os seus processos próprios de aprendizagem e a sua cultura, é conquista bastante recente, data da promulgação da Constituição Cidadão de 1988.

Essa realidade também se fez presente entre os índios Tikuna. Nas primeiras experiências em educação escolar vivenciada por eles, a escola privilegiava o ensino da Língua Portuguesa, o processo educativo era planejado e executado por pessoas de fora da aldeia - no entendimento dos provedores da educação os Tikuna não tinham capacidade de assumir suas escolas –, além disso, a organização didático-pedagógica assim como a prática dos professores não contemplava os saberes e o modo de vida daquele povo.

Tratando da questão Grupioni nos diz:

Se, historicamente, a introdução da escola em meio indígena serviu de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades diferenciadas, por meio de diferentes processos, como a catequização, a civilização e a integração forçada dos índios à comunhão nacional, atualmente a escola ganhou um novo sentido para os povos indígenas, tornando-se um meio de acesso a conhecimentos universais e de valorização e sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais. De algo imposto, como vimos, a educação e a criação de escolas em terras indígenas passaram a ser uma demanda dos próprios povos indígenas, interessados em adquirir conhecimentos sobre o mundo de fora das aldeias e em construir novas formas de relacionamento com a sociedade brasileira e com o mundo (2006, p. 58).

O pensamento de Grupioni comunga com as idéias de Meliá (1979) que nos mostra em sua obra *Educação indígena e alfabetização* que os índios hoje desejam a escola em suas próprias aldeias. Esta reivindicação, como nos mostra a pesquisa, tem sido feita constantemente pelos índios Tikuna porque segundo dizem, a educação escolar poderá muni-los de instrumentos indispensáveis para que eles possam conquistar a igualdade perante a sociedade e com isso, exercer a sua cidadania - no passado eles não foram reconhecidos como sujeitos de direito - e melhorar as suas vidas.

Em consonância com as idéias antes apresentadas, Paulo Freire afirma que a educação sozinha não transforma, mas sem educação não existe transformação. As perspectivas de educação expostas acima vão ao encontro da visão dos Tikuna habitantes do município de Benjamin Constant que têm na escola, se não o único, mas o mais importante instrumento de superação da condição de inferioridade e de grupo social inferior, subalterno que foi perseguido e quase dizimado. E essa situação contribui para sua exclusão social.

Segundo Paladino, a importância que a educação escolar adquiriu para os Tikuna deve-se ao fato de ela possibilitar a aprendizagem oral e escrita do português, um instrumento valioso no contato com os *brancos*, para evitar ou ao menos atenuar as situações de exploração, preconceito e inferiorização aos que se viam submetidos no cotidiano. Por outro lado, a partir da década de 1950, com a chegada de missionários norte-americanos da igreja “Association Baptists for World Evangelism”, um segmento dos Tikuna percebeu que a condição de **crentes** possibilitava uma identidade valorizada e uma relação positiva com os não-indígenas que aderiam a esta religião. Por outro lado, para os que se converteram nas décadas de 1950 e 1960 e para outro segmento que, na década de 1970, participou do movimento messiânico de base cristã, “Movimento da Santa Cruz”, o ir

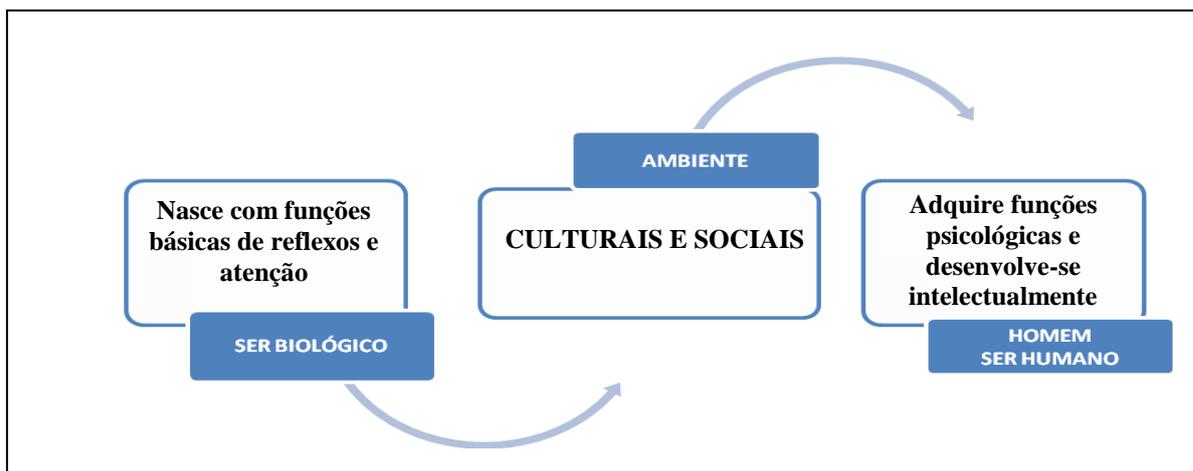
à escola para aprender a ler a Bíblia se tornou um aspecto muito importante, o que incentivou ainda mais o interesse pela educação escolar.

Ainda na concepção de Paladino,

A aspiração pela educação escolar está relacionada ao engajamento de um segmento dos Tikuna em organizações indígenas e na construção de um projeto de autonomia. Para ele, lideranças e membros das organizações Tikuna geralmente comentam que se eles aprenderam na *prática* certos códigos, condutas e estratégias de atuação, seus filhos devem estar preparados, mais do que eles, para os *tempos modernos* e para lidar com novas tecnologias, adquirindo as habilidades necessárias para elaborar e administrar *projetos* e ocupar os cargos que antigamente concentravam os *brancos*. Assim, seu esforço tem se voltado para que os filhos consigam uma escolarização mais avançada da que eles tiveram (2010, p. 3).

Mas para que isto aconteça, a educação escolar precisa ser planejada e executada por eles próprios. Além disso, é preciso que a sua cultura e a sua língua sejam apreendidas na escola, proporcionando uma educação voltada para a emancipação dos sujeitos enquanto grupo étnico diferenciado.

Na visão de Vygotsky os fatores sociais e culturais interferem e influenciam o desenvolvimento intelectual de qualquer sujeito. A ilustração abaixo, demonstra as idéias do autor.



Para Vygotsky, quando o conhecimento da cultura é assimilado e vivenciado pela criança, surge a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento. Por este entendimento é possível dizer que a presença dos elementos culturais Tikuna no ambiente da escola, com certeza possibilitará uma formação intelectual mais

sólida. Neste sentido, os Tikuna tem envidado esforços e ações visando implementar uma educação que atenda as suas necessidades.

Na questão ensino/aprendizagem um problema de grande relevância está na formação específica dos professores. Essa formação tem acontecido principalmente através das ações da OGPTB – Organização Geral dos Professores Tikuna Bilíngüe, que tem procurado, dentro das suas possibilidades, formar professores bilíngües em nível médio (Magistério Indígena) e agora em nível superior (Licenciatura Indígena), para atuarem nas escolas indígenas.

O problema da formação de professores e gestores para as escolas indígenas tem sido tratado por vários teóricos da educação, em especial pelos teóricos da educação indígena. Para Grupioni (2006),

A formação de índios como professores e gestores das escolas localizadas em terras indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade [...]. Todavia, é preciso registrar que ao lado de avanços significativos no processo de qualificação profissional dos professores indígenas verificados nos últimos anos, persistem muitos obstáculos (p. 51-52).

No mesmo sentido nos diz Morin (2008, p. 99), que “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma nas mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma nas instituições”.

Sabemos que não exista um modelo ideal de professor, mas sabemos também, que o seu fazer precisa ser norteado por alguns princípios que são fundamentais para o exercício da sua função. Dentre os princípios destacamos os valores éticos de: respeito à pessoa humana, justiça, liberdade, verdade, solidariedade. Aliando aos princípios deve estar o compromisso com a formação do estudante e a consciência do seu valor enquanto sujeito, da sua importância e de suas possibilidades.

Fundamentada nas idéias de John Dewey, a educação transformadora defendida por Giroux (1997) afirma que

[...] os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes. Em vez de aprenderem a sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade do pensamento crítico.

Para os filósofos da educação, o fazer pedagógico pode ser orientado dentro de três perspectivas fundamentais: a) a educação como responsável pela direção da sociedade na medida em que ela for capaz de orientar a vida social, salvando-a da situação em que se encontra (educação como **redenção**); um segundo grupo entende que a educação apenas reproduz a sociedade como ela está (educação como **reprodução**); há um terceiro grupo que compreende a educação como uma instância mediadora de uma forma de entender e viver em sociedade (educação como **transformação**). Para este último grupo a educação nem salva nem reproduz a sociedade, mas pode e deve servir de *meio* para a efetivação de uma concepção de sociedade.

Na mesma direção situa-se a posição de Grupioni (2006 p. 51), ao afirmar que

A formação de índios como professores e gestores das escolas localizadas em terras indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade [...]. Todavia, é preciso registrar que ao lado de avanços significativos no processo de qualificação profissional dos professores indígenas verificados nos últimos anos, persistem muitos obstáculos [...].

Nesta perspectiva se faz necessário que o professor tenha uma boa formação (conhecimentos) e compromisso (atitude, postura ética) e que esteja sempre num processo de educação continuada que lhe proporcione realizar o processo ensino/aprendizagem numa perspectiva transformadora, intercultural que lhe possibilite refletir criticamente sobre a sua prática pedagógica a fim de melhorá-la.

## 5.2 – Desafios da educação intercultural

A Educação Escolar Indígena conquistou nos últimos tempos, significativos avanços teóricos e legais, sobretudo, no campo das políticas públicas. Essa nova realidade deveria ter gerado, também, novas e produtivas práticas escolares, mas paradoxalmente na prática, tem enfrentado sérios impasses e desafios para concretizá-la como uma educação específica e diferenciada.

No atual contexto, a interculturalidade é vista como uma perspectiva educacional orientadora da escola indígena. Na concepção de Paula (2000) “as

relações interculturais estão, efetivamente, permeando a vida de qualquer grupo indígena na situação pós-contato”, especialmente no interior da escola, uma vez que atende

[...] a necessidade de buscar a comunicação entre duas culturas, ultrapassar as paredes da sala de aula, manter o fluxo de informações entre uma cultural e outra manter vivo o interesse de aprender para encontrar novas soluções de novos problemas (COLLET, 2006 p. 123).

Frente a este problema, o da interculturalidade, quais os desafios postos no desenvolvimento de uma educação que não reproduza os ícones da época da colonização?

As respostas recebidas sobre esta questão demonstram que os indígenas entrevistados possuem uma diminuta informação sobre o que seja uma educação específica, diferenciada e intercultural. Como disseram dois entrevistados:

*Na década de 90 a maioria dos professores era lá de fora, da cidade, mas hoje os professores é da própria comunidade e a nossa língua já está incluída, por isso nossa escola já é intercultural. Mas isso não foi dado é fruto de muita luta para melhorar nossa comunidade (PROFESSOR).*

*A educação hoje em dia para os povos indígenas não é 100%, mas conforme a lei garante até 90%, porque antes nenhuma sociedade indígena tinha o direito de ensinar na sua língua materna (PAI).*

Segundo pensamos, o fato de todos os professores serem Tikuna e a Língua Materna ser ensinada na escola não é garantia para que a mesma seja específica, diferenciada, bilíngüe e intercultural. Sobre esta questão Condo (2009), nos ensina:

Para se ter no futuro uma sociedade intercultural, é bom ter em mente que o desenvolvimento da educação bilíngüe não é sinônimo de educação intercultural, já que as pessoas podem ser bilíngües ou desenvolver na aula uma educação bilíngüe, mas não serem interculturais. A interculturalidade tem a ver – mais que com o uso de duas línguas na sala de aula – com as relações entre as pessoas, com as atitudes positivas e de respeito, as quais devem ser desenvolvidas na aula com as crianças, na escola entre docentes, na comunidade com os pais de família e no país [...] (p. 223).

Imbuído dessa preocupação, um dos professores entrevistados falou:

*Até hoje estamos discutindo o significa dessa educação diferenciada e intercultural. Mas importante é não perder nossa cultura, não só da língua, mas também a mitologia, de onde nós viemos. É uma preocupação.*

Para que a educação intercultural aconteça é necessário, segundo Collet (2006),

[...] ser feita uma discussão mais ampla e aprofundada sobre o que se entende por 'cultura', sobre o que se entende por diálogo e intercâmbio entre 'culturas'. Finalmente, precisaria documentar e avaliar como as idéias ou a retórica da interculturalidade são traduzidas na prática, tanto nos cursos de formação de professores como no dia-a-dia da experiência escolar indígena. Algumas observações iniciais, incluídas em minha dissertação de mestrado (COLLET, 2001), apontam para a existência de uma ignorância difusa que gera equívocos no uso de conteúdos culturais (ou interculturais) e uma banalização preocupante da diferença (p. 126).

Um outro professor demonstrando a sua grande preocupação com a realidade da escola Tikuna, disse:

*A gente se engana muito em falar intercultural, uma educação diferenciada de qualidade, a gente utiliza bastante essa palavra, mas na prática, o professor não sabe o que é essa educação diferenciada, ele pensa que ele já tá aqui na escola só vindo de bermuda, de sandália, falando sua língua Tikuna, às vezes o professor pensa que isso é uma educação diferenciada. Se o professor na sala de aula não está pondo essa prática, por exemplo, tecer tucum, fazer um remo, trazer uma pessoa da comunidade para contar história, como é feito uma canoa um arco que a criança não sabe fazer, não está sendo trabalhada essa educação diferenciada. Às vezes o professor de arte tira da internet o material para trabalhar na sala de aula, enquanto tem o material local. Na Língua Tikuna, ele tá aprendendo assim verbo, conjugação de verbo na língua Tikuna, mas a história dele para conhecer de onde ele veio, porque que ele tem clã, porque ele que se pinta não está sendo trabalhado. Por isso eu falo, nós estamos nos enganando dizendo que estamos fazendo uma educação diferenciada. Quando um indígena entra na universidade, quando vão falar da cultura indígena, como é que são feito de que forma é organizada uma festa, ninguém sabe por causa que tá se perdendo. Dentro da sala de aula a gente não trabalha isso, a gente trabalha mais a organização de um texto. Claro que a gente tem que saber formar um texto, mas também tem que saber a sua história.*

Das observações, das falas e das conversas informais, podemos dizer que no âmbito escolar indígena Tikuna existem os que, apesar de pouco saber sobre a interculturalidade, defendem e tentam, mesmo com este diminuto conhecimento, aplicá-la nas escolas indígenas. Há também aqueles que no discurso reivindicam a educação diferenciada, mas, na prática, continuam no modelo tradicional de escola. Esta situação ficou mais clara quando constatamos que algumas lideranças da comunidade levam seus filhos para estudar na cidade, na escola dos “brancos” porque não acreditam no ensino da comunidade. E quando perguntamos a outros pais sobre esta atitude, eles disseram que não fazem o mesmo porque eles não tem

condições, ou seja, não tem transporte. Uma mãe que também é aluna da escola disse que preferia estudar com os brancos<sup>38</sup>, para ela eles ensinam melhor.

O estabelecimento dessas dicotomias certamente desemboca no reducionismo dos conflitos internos ao grupo, numa posição entre os que desejam se integrar à sociedade nacional e os que pretendiam a manutenção das tradições tribais (PACHECO, 2000, p. 149).

Outro aspecto que merece destaque na discussão sobre os desafios postos para o desenvolvimento da educação intercultural na escola Tikuna, refere-se à prática pedagógica dos professores e as metodologias por eles utilizadas.

Sobre a prática dos professores um dos pais disse:

*O professor deve ter uma responsabilidade com a comunidade. Deve criar um espaço para que o aluno reflita sobre o que ele está aprendendo, então ele não pode ser aquele que apenas repassa o conteúdo.*

Nesse sentido, destacamos a atividade de determinada professora que ao chegar à sala de aula fez a chamada e em seguida convidou os alunos a ficarem de pé para cantar. Ela indicou uma música da igreja e os alunos e as alunas cantaram na Língua Portuguesa e na Língua Tikuna, esse momento foi extremamente rico, pois todos, sem exceção cantaram a música nas duas línguas.

Em seguida iniciou o conteúdo de ciências perguntando aos alunos sobre os peixes, que peixe eles conheciam, se pescavam, onde pescavam etc. Quanto esgotou as indagações, a professora projetou um vídeo sobre os peixes que existiam no mar (água salgada) e no rio (água doce), gerando assim uma discussão intensa e proveitosa do ponto de vista da participação dos alunos. Envolveu o conteúdo de ciências (peixes), geografia (água, igapó, lago, mar, rio, terra firme e várzea) e Língua Portuguesa e Língua Tikuna (relacionou o nome dos peixes citados no português e em seguida traduziu para a Língua Tikuna).

---

<sup>38</sup> No Ensino Médio ainda temos professores indígenas e não indígenas trabalhando na escola, por isso a mãe faz essa comparação.

No outro dia a professora iniciou a aula contando a história do Curupira<sup>39</sup> para os alunos. Neste momento os alunos se envolveram bastante dialogando com a professora apontando outros elementos da história que a professora não tinha citado e em seguida falou sobre as lendas e mitos Tikuna. Embora considerando que essas ações são extremamente relevantes no processo de mudança no ensino da escola pensada para os índios, estas situações são ainda esporádicas, tímidas e acontecem, sobretudo, nas séries iniciais do ensino fundamental onde o professor trabalha com todas as disciplinas. E, embora

[...] os professores Tikuna nas salas de aulas leiam, traduzam e estimulem os seus alunos a conhecerem alguns dos seus mitos de origem, não é seguro afirmar que estes estejam sendo re-apropriados e/ou recontados para além da escola ou dos textos impressos. Pois, ao serem reduzidos a simples apêndices de uma determinada 'disciplina escolar'- geralmente língua portuguesa – os mitos, aprisionados entre horários e espaços para serem 'ensinados', perdem a capacidade de transformarem as novas leituras sobre a realidade em interpretações mais complexas e deixam de realimentar aquilo que alguns 'assessores' em educação indígena costumam denominar como 'saberes tradicionais' (BRUNO, 2006, p. 265).

Nas observações realizadas na 8ª série do ensino fundamental, verificamos que no desenvolvimento de suas atividades, demonstrava acentuada preocupação com o conteúdo da disciplina. Na maioria das vezes que estivemos na sala de aula a rotina era a seguinte: o professor entrava pegava o livro didático enchia o quadro de conteúdo transcrito do livro, quando não, pedia para um dos alunos copiar. Quando os alunos terminavam, já faltavam apenas alguns minutos para encerrar o horário. Neste momento ele fazia a chamada e, em seguida tocava o sinal e o professor saía da sala sem estabelecer qualquer diálogo com os alunos. Na sua próxima aula continuava o mesmo ritual e, raríssimas vezes tentava explicar o conteúdo, mas os alunos não davam muita atenção, saíam da sala para ir ao banheiro ou tomar água, ficavam dispersos pela sala com conversas paralelas e sem dar a maior atenção para o professor.

Como nos diz Freire, a educação intercultural exige não somente a transformação quanto aos métodos e as técnicas, mas, e fundamentalmente, o

---

<sup>39</sup> Lenda pertencente à cultura indígena Tikuna. De acordo com essa lenda, CURUPIRA é o dono da mata, que vigia cotidianamente a floresta. Existem vários tipos de Curupira: o pai da sumaumeira (arvore típica da Amazônia), o dono do jabuti (quelônio terrestre), o dono dos outros animais, o Curupira macho e o Curupira fêmea. Ele assusta os caçadores e pode encanta as pessoas (LIVRO DAS ÁRVORES, 1997).

estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e a sociedade e isto praticamente inexistente nas escolas estudadas. Nelas, como já dissemos, alguns professores demonstram um grande envolvimento com o ensino e procuram desenvolver, mesmo que precariamente, uma práxis comprometida com a qualidade da educação dos Tikuna. Por outro lado, há aqueles que estão apenas reproduzindo de forma mecânica, os conhecimentos de fora da aldeia.

Um outro aspecto que merece ser abordado na questão da educação indígena é o uso da oralidade enquanto instrumento pedagógico essencial da escola indígena. De acordo com Silva (1998, p. 210-211), a oralidade apresenta-se como uma das características fundamentais da escola indígena, porque ela é

[...] o meio principal de comunicação e expressão dos índios, seja na vida diária, seja na sala de aula [...] o valor pedagógico da oralidade: “sem palavra escrita a intimidade do movimento pedagógico é superior à base. São mais dialéticos, tem a compreensão da totalidade permanente, [...] A ênfase na oralidade não pode parar em nome da grafia: a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura da palavra exige a continuidade da leitura do mundo (SILVA, 1998 p. 212).

Não é difícil encontrar a razão disso. Foram cem anos de imposição de um modelo de educação centralizadora, etnocêntrica, que só reconhecia e valorizava tudo o que vinha de fora, da cultura européia, em detrimento da cultura e dos valores dessas civilizações milenares [...] (SANTOS, 2001 p. 124).

Essa questão requer atenção porque se continuar dessa forma a escola, mesmo conduzida pelos Tikuna, pode estar reproduzindo o velho modelo de educação implementada pelos “brancos”. Para que isso não aconteça é necessário prover uma educação onde o aluno possa

[...] conectar seus conhecimentos prévios com novas informações, em um processo coerente de formação. Nesse caso, não só se valoriza o próprio, mas também se sistematiza e utiliza propositivamente a cultura própria para aprender-se acerca de outras culturas – do entorno ou distantes no tempo e no espaço -, apropriando-se dos elementos considerados necessários para a melhoria da qualidade de vida do povo a que se pertence (CONDO, 2009, p. 216).

Cumprido destacar ainda como desafio das escolas Tikuna o papel das políticas educacionais para as populações indígenas. Para Santos (2001, p. 125).

É importante reconhecer e valorizar o avanço conceitual e teórico que o Ministério da Educação vem produzindo e oferecendo como subsídios e orientações, para uma política de educação indígena no país. Entretanto, de nada adianta se não forem criados e estabelecidos mecanismos de aplicação do tratamento específico e diferenciado.

É nosso entendimento, com base nas falas e na observação que realizamos durante a pesquisa que, embora o conjunto das políticas educacionais vigentes no país reconheça (no papel) que os índios têm direito de serem reconhecidos como povo etnicamente diferente, na prática, os procedimentos administrativos e burocráticos anulam e inviabilizam esse preceito constitucional.

*A educação específica e diferenciada é a educação que é dada para uma população que tradicionalmente mantém sua cultura viva e que tem conhecimento tradicional. Que também respeitam a sua crença, seu modo de viver, que tem a cara de indígena de acordo com a sua realidade (PROFESSOR).*

*A nossa educação não tem pai nem mãe. Teoricamente a educação é nota dez, quando tu pergunta quem é o responsável cada um dos poderes (município, estado e união) tira a sua responsabilidade e nossa educação fica sem pai e mãe<sup>40</sup> (PROFESSOR).*

Assim, nesse percurso realizado no contexto da escola indígena Tikuna, foi possível verificar que uma das maiores inquietações dos índios encontra-se na conquista da verdadeira autonomia, porque

*A autonomia deve ser a base para a elaboração dos projetos, currículos e calendários de forma autônoma, meio de realização da educação escolar e como fim deve ser entendida como o objetivo da educação escolar indígena (GERSEM BANIWA, CONNEI – REGIONAL, 2009).*

Por isso ela (autonomia) tem sido apontada como um dos grandes entraves a ser superado na concretização da educação específica, diferenciada e intercultural.

*A Secretaria de Educação Municipal não reconhece a educação diferenciada quando não aprova os projetos e calendário escolar indígena. A Secretaria solicita que as escolas indígenas apresentem seus projetos e calendários. Porém não consideram as nossas propostas e aí temos que usar o calendário escolar e projetos das escolas tradicionais (PROFESSOR).*

<sup>40</sup> Essa fala do professor foi feita Conferencial Nacional de Educação Escolar Indígena – Regional do Alto Solimões e Vale do Javari, tecendo uma crítica ao regime de colaboração entre os entes federados, ressaltando a urgência em efetivar de fato as políticas educacionais para os povos indígenas.

*O calendário escolar do ano letivo a gente faz um projeto de ação que a gente coloca as datas principais, como por exemplo, o Massacre do Capacete, mas nem sempre é aceito. Eles pedem para se planejar mais não aceitam (PROFESSOR).*

O espaço físico compreende um fator que também interfere no ensino/aprendizagem. No entanto, eles não têm autonomia para definir como deveriam ser construídos os espaços das escolas. Para eles tais construções não respeitam a vontade e a cultura dos índios. As escolas pesquisadas foram construídas seguindo os mesmos padrões das escolas do sistema municipal de ensino, inclusive na cor. Sobre a escola Ebenezer, uma professora disse:

*A escola precisa ter uma cara indígena, conforme a comunidade quer e isso ainda não está acontecendo, e não essa “caixa de fósforo” como nós temos aqui”. A pintura precisa ser de acordo com as nossas caras e isso faz toda uma diferença.*

E outro professor complementou:

*A planta que nós desenhamos mesmo que nós queria realmente com a realidade da nossa cultura. Nós professores pensa assim: a nossa escola tem que ser pintada a realidade Tikuna, não esse padronizado do não índio. Sabe que o clima lá se não tiver energia ninguém pode ficar na sala de aula. A gente não vai conseguir o rendimento do aluno, porque o aluno não vai se interessar, ele quer sair, quer ficar lá fora.*

As falas dos professores demonstram como e porque o ambiente físico da escola não traduz os seus anseios, não tem característica de uma escola realmente indígena (diferente) nem ambiente com condições para oferecer um ensino de qualidade. Ainda sobre o espaço físico um professor da aldeia Filadélfia fez referência à escola construída pela SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, para atender o ensino médio indígena dizendo: “a escola que foi construída parece mais uma prisão, nós não somos presos”.

Esse professor destacou que não houve possibilidade de interferir no processo porque quando a empresa chegou para construir a escola trouxe consigo uma planta feita por um engenheiro que se quer conhecia a comunidade, e mesmo que eles ainda tivessem relutado para modificar foi em vão. Assim o modelo de escola construindo foi imposto aos Tikuna.

Também foi indicada como falta de autonomia a quase inexistência de representatividade. De acordo com o coordenador da educação escolar indígena, nos processos de tomada de decisão no contexto da Secretaria Municipal de Educação, ele por ser único representante é sempre voto vencido, para ele “assim fica difícil efetivar as políticas educacionais”. Por isso no tocante a oferta de uma educação diferenciada, os índios estão realizando discussões e reivindicações visando assegurar a efetivação de um sistema próprio de educação escolar indígena para que possam de fato conseguir a autonomia administrativa, pedagógica e financeira.

Outra questão que merece destaque diz respeito à merenda escolar. Conforme nos mostram os estudiosos da área, os povos indígenas e por extensão os Tikuna, tem como um dos hábitos fundamentais fazer as refeições coletivamente. Em atendimento a essa tradição indígena, o Ministério da Educação implementou o Programa de Alimentação Escolar específico para os indígenas. Esse programa destina um percentual a mais no repasse da união para complementar a merenda escolar, para que os alunos possam fazer as refeições com a comunidade. Mas nas escolas pesquisadas, os pais ou comunitários nunca se fizeram presentes no momento da merenda.

A orientação quanto a regionalização da merenda não tem sido colocado em prática, uma vez que as escolas pesquisadas oferecem nas refeições alimento como: leite, salsicha, chocolate, charque, bolacha e outros. Durante a pesquisa não presenciamos os alunos consumindo alimentos regionais. Essa ação tem um cunho pedagógico negativo porque vai colaborar para incutir nos educandos a desvalorização dos hábitos alimentares próprios da sua cultura.

Essa realidade se reproduz porque a burocracia presente nos processos de prestação de contas não dá abertura para que o sistema de ensino possa comprar os produtos produzidos pelos próprios índios. Esta situação demonstra claramente o aspecto paradoxal das políticas.

Assim, consideramos que existe uma longa distancia entre o que está posto nas políticas educacionais (retratadas no capítulo anterior) e a sua efetivação. Essa constatação demonstra que

O Estado ainda não consegue mobilizar e canalizar recursos, humanos e financeiros, de modo racional e inteligente. Enquanto isso, a escolarização, como cultura, aprendizagem, experiência e disciplinarização, atinge cada vez mais povos indígenas, que a sofrem, internalizam e dela se apropriam, ou então a rejeitam. Fala-se muito em 'conquistas da educação', mas ainda muito pouco das contradições entre uma retórica inócua e práticas pouco refletidas, por vezes profundamente autoritárias e enganadoras, que observamos em aldeias, áreas indígenas [...] (FRANCHETTO, 2006, p. 197).

Desta forma, os desafios que se impõem à consolidação de uma educação específica, intercultural e de qualidade nas escolas Tikuna são de ordem ideológica<sup>41</sup>, administrativa e pedagógica. Mas s Tikuna têm envidado esforços e ações visando implementar uma educação que atenda suas necessidades.

Um dos elementos de grande relevância refere-se à formação específica dos professores. Mas nas falas trazidas ao texto, eles (os Tikuna) demonstram claramente, que necessitam melhorar a sua formação (conhecimentos), precisam, também, de um plano de cargos e salários específico para que eles se sintam mais motivados a realizar sua prática pedagógica porque, assim como os profissionais da educação dos "brancos", são desvalorizados, assim também acontece com os profissionais da educação indígena.

Por conta da formação de professores desenvolvida pela OGPTB, os índios Tikuna estão gradativamente assumindo o ensino/aprendizagem nas suas escolas. Nas escolas Ebenezer e Maravilha, 100% do quadro de funcionários - incluindo aí professores e demais funcionários - são Tikuna da própria comunidade. Esta realidade - substituição dos professores "brancos" por professores Tikuna – que ocorreu predominantemente no final de década de 90 - é decorrente de antiga reivindicação dos Tikuna e está em consonância com o que estabelece a política vigente para a educação escolar indígena. Contudo, esta ação ainda não responde às necessidade dos alunos e às exigências da educação de qualidade, conforme desejam as populações indígenas, porque a educação ainda está sendo desenvolvida de forma precária.

Uma outra conquista extremamente relevante diz respeito à proposta curricular desenvolvida pelas escolas Tikuna. O novo currículo incluiu as disciplinas de Língua Tikuna e Literatura; Arte e Cultura como disciplinas obrigatórias da

---

<sup>41</sup> Por entendermos que a escola em qualquer contexto ocupa um papel ideológico importante, desatacamos que "a ideologia não é aqui o lugar da ilusão ou da mistificação, mas é o próprio espaço de dominação, que não se estabelece mais somente pelo uso legítimo da força pelo Estado, mas também pela direção normal e intelectual da sociedade (TOMAZI, 1997, p. 157).

proposta curricular. Essa atitude tem possibilitado aos índios Tikuna se alfabetizarem na sua própria língua. A disciplina Arte e Cultura deu oportunidade aos alunos e professores levar para o ambiente escolar a cultura Tikuna.

Com Mandulão (2006), entendemos que essa nova organização curricular é extremamente importante, mas, não podemos esquecer “que um currículo não se resume a uma grade de disciplinas, mas na busca de conhecimentos relevantes para nossa sobrevivência enquanto povo” (p. 221).

Um dos elementos marcantes, talvez o fundamental da cultura indígena é a vida comunitária, no entanto, qual o valor atribuído pela escola aos princípios que regem esse viver? Esses valores são estudados e discutidos nas escolas? A comunidade contribui para que eles perpassem o processo educativo ali desenvolvido? Nas nossas observações, realizadas no processo da pesquisa, o que presenciemos aponta para uma contradição. Os professores se queixam da ausência dos pais na escola, mas será que os pais são considerados partícipes do processo educativo? Será que podem opinar para melhorá-lo? Participação não quer dizer presença constante, quer dizer envolvimento nas discussões e nas tomadas de decisões visando superar as dificuldades e melhorar a qualidade do ensino. O que presenciemos quando da presença dos pais na escola, por solicitação dos professores e da direção foi que os pais são chamados à escola apenas para ouvir o que o professor tem a dizer. A nenhum dos pais foi dado, pelo menos naquele momento, a possibilidade de falar pedir ou dar explicações.

Não basta reivindicar uma escola indígena, é necessário que esta escola planeje e desenvolva o seu fazer educativo numa perspectiva que valorize o saber local, a fala e os saberes comunitários sob pena de só ter o nome de escola diferenciada, mas, na realidade, fazer o mesmo que a escola tradicional vinha fazendo. A educação escolar Tikuna deve contemplar os objetivos da educação formal, mas acima de tudo, por em prática a política de educação escolar indígena conforme suas reivindicações que estão garantidas na legislação em vigor.

Frente ao exposto é perfeitamente possível assegurar que os índios Tikuna de Benjamin Constant vivem atualmente um novo tempo da educação escolar. Todavia, é preciso registrar que ao lado dos significativos avanços no processo de mudança do velho paradigma educacional de educação tradicional, persistem muitos problemas como: a interpretação errônea do que seja a educação específica e diferenciada, inclusive para os próprios índios; convicção e vontade de fazer

diferente; responsabilidade para com o ensino/aprendizagem de qualidade, respeito pela pessoa humana do aluno e sua capacidade e possibilidades, em fim, \ realização de um processo ensino/aprendizagem que possa ser definido como processo educativo. Infelizmente estes males não estão presentes apenas na educação escolar indígena Tikuna, mas em toda educação brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar o processo educativo formal desenvolvido em escolas indígenas Tikuna, com toda certeza, representou um momento de muitas descobertas e significativo aprendizado a cerca da educação que ao longo dos tempos lhes foi oferecida, mas, sobretudo sobre a atual realidade da educação escolar implantada nas suas escolas. O desenvolvimento deste estudo nos proporcionou conviver com os índios Tikuna, conhecer o seu dia-dia, seu modo de vida, sua cultura, seus saberes e, especialmente, o modo de conceber e viver a prática educativa no ambiente da escola e, a partir disso dizer que os problemas que afligem as escolas Tikuna Ebenezer e Maravilha, salvo as peculiaridades de cada escola, são os mesmos das 26 escolas indígenas Tikuna do município de Benjamin Constant.

A nossa caminhada nos permitiu verificar e compreender que o povo Tikuna, um dos mais de 180 povos indígenas espalhados pelo território brasileiro, tem conseguido se manter vivo enquanto grupo étnico e cultural. No nosso entendimento, isto acontece porque o povo Tikuna, nas suas aldeias ou comunidades conservam a Língua materna, os hábitos, os costumes e tradições, elementos culturais que servem para identificar uma pessoa como Tikuna pertencente a um clã ou subclã.

Tendo por suporte os objetivos estabelecidos, o aporte teórico adquirido por meio das leituras realizadas e os dados coletados no processo de realização da pesquisa de campo nas escolas indígenas Ebenezer e Maravilha, fazer algumas reflexões e considerações sobre a educação escolar indígena Tikuna e, com isso, responder algumas das nossas inquietações sobre esta questão.

A pesquisa nos mostrou que a educação indígena Tikuna, realizada através do processo ensino/aprendizagem até bem pouco tempo, era realizada dentro da

perspectiva da educação como **reprodução** dos conhecimentos e valores, não das sociedades indígenas, mas da sociedade dominante. Atualmente, com as novas orientações e a tomada de consciência dos pontos negativos do processo até bem pouco tempo efetivado, significativos avanços estão ocorrendo no contexto da escola indígena, principalmente no campo das políticas educacionais, mas, ainda pairam sobre os índios Tikuna o peso do preconceito e da discriminação por parte da sociedade dominante e, muitas vezes, por parte do poder público que insistem em não reconhecer, do ponto de vista prático, a especificidade dos índios Tikuna, dificultando assim, a concretização de uma educação diferenciada.

No nosso entendimento, as idéias contidas nas falas dos Tikuna apontam para um fazer educativo pautado na **tendência transformadora**, que vê a educação como instância sócia, entre outras, na busca pela transformação da sociedade, na perspectiva de sua democratização efetiva e concreta, Luckesi (1992),

A educação transformadora possibilita o desenvolvimento de uma educação que caminha no sentido de atender as três perspectivas apontadas pelos sujeitos tikuna envolvidos na pesquisa, quais sejam: educação como “semente que brota” trazendo consigo uma nova vida; como “canoa” que leva para frente, e como “lei da vida” que liberta do estado em que se encontram. Para que essa forma de educação ocorra se faz necessário avançar na direção de “interpretá-la como uma instância dialética e dialógica que serve a um projeto, a um modelo, a um ideal de sociedade onde ela medeia, ou seja, trabalha para realizar esse projeto na prática.

Os dados levantados apontam, pela nossa reflexão e análise, para a atual impossibilidade da educação escolar indígena ser desenvolvida numa perspectiva **transformadora** ou **intercultural** onde os saberes indígenas e não indígenas possam dialogar de forma equitativa. Todavia, nos possibilitam dizer que as mudanças ocorridas no processo ensino/aprendizagem, por força dos novos direcionamentos jurídicos e pedagógicos, estão retirando a educação escolar indígena Tikuna do processo de reprodução puro e simples dos conhecimentos desenvolvidos pelos não índios. São muitos os desafios a serem superados, mas, apesar dos entraves que ainda dificultam o fazer educativo formal dos Tikuna numa dimensão intercultural, os atuais avanços, especialmente no processo de conscientização daquele povo, sinalizam para um caminhar na direção de uma educação formal específica, diferenciada e intercultural.

Apontam, também, que mudanças estão ocorrendo: que foram incorporadas ao seu currículo duas novas disciplinas: Língua Tikuna e Arte Indígena que, se bem trabalhadas, possibilitarão significativas mudanças no fazer educação voltada para a valorização étnica, o desenvolvimento cultural e a reconstrução ou construção de sua identidade; a formação de professores indígenas bilíngue; o corpo docente composto, na sua quase totalidade, por índios Tikuna, membros da comunidade. Como vimos, algumas mudanças foram empreendidas, outras tantas precisam ser concretizadas para que a educação escolar indígena, pelo menos em Benjamin Constant, possa ser considerada uma educação específica e diferenciada.

Para que a escola venha a ser um instrumento de afirmação cultural é preciso qualificar o sentido da escola diferenciada, ou seja, o povo Tikuna precisa definir o que é e como deve ser uma educação diferenciada e, para qualificar a escola, é necessário melhor qualificar os professores. Sem negar o excelente trabalho empreendido pela OGPTB, que tem uma presença marcante no tocante a formação dos professores indígenas e na implantação da educação específica e diferenciada, ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas. Por conta disso, se faz necessário a presença de uma forte política de formação específica e continuada para os professores que possa garantir os conhecimentos necessários a objetivação da educação específica e diferenciada para os índios Tikuna. Urge transformar as idéias em práticas, a consciência dos problemas em conscientização, ou seja, resolver na prática os problemas. Como nos ensina Gadotti (2000), a ousadia de cada escola está em experimentar o novo e não apenas pensá-lo, ou seja, as discussões, reflexões e análises, devem levar à ação.

Como procuramos mostrar, o percurso a ser seguido ainda é bastante longo exigindo esforço e força de vontade para que de fato se possa converter o fazer educação numa perspectiva reprodutora e assimilacionista chamada por Paulo Freire de “Educação Bancária”, que ainda está presente no interior da escola indígena Tikuna, numa educação transformadora e intercultural. No entanto é possível afirmar que todos os Tikuna, indistintamente, reivindicam a escola na sua aldeia e uma educação na perspectiva “redentora” como é possível identificar em suas falas. Eles não querem qualquer escola, mas uma escola de qualidade compatível com as suas necessidades e seus projetos de sociedade.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

ALMEIDA, Eliene Amorin de; SILVA, Rosa Helena Dias da. A Política de educação escolar indígena na década de 90. **Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM**, ano 8, n. 1jan./jun.2003.

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Cultura, Núcleo de Recursos Tecnológicos. **Benajmin Constant: Estudos Sociais. 3ª Série**. Manaus, 1989.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

AZIBEIRO, Educação Intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos Indígenas: conhecer para respeitar. In: \_\_\_\_\_ **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008 (Série Projetos e Práticas Pedagógicas).

\_\_\_\_\_, Maria Aparecida. Educação escolar Indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

BOLIVAR, Antonio. Globalização cultural: identidade, cidadania e multiculturalismo. **Pátio: revista pedagógica**, v. 07, N. 28, p. 08-12, Nov/2003 – Jan/2004.

BONIN, Iara Tatiana. Educação Escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008 (Série Projetos e Práticas Pedagógicas).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues Brandão. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007 (Coleção primeiros passos).

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa Parâmetros em ação / Educação escolar Indígena: As leis da Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Rosa Mendonça de. **O homem amazônico em Álvaro Maia: um olhar etnográfico**. Manaus-Am: Editora Valer, 2001.

BRUNO, Paulo Roberto Abreu. "Pra frente" com a escola: reflexões sobre a educação escolar Ticuna. In: SAMPAIO, Patrícia Melo; ERTHAL, Regina de Carvalho (Orgs.). **Rastros da Memória: histórias e trajetórias das populações indígenas na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2006.

CAMBI, Franco. História da Pedagogia, trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNRSP, 1999.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. V. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

\_\_\_\_\_, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. In: Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural e o Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CAPACLA, Marta Valéria. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995): Resenhas de teses e livros**. Brasília/São Paulo: MEC/MARIUSP, 1995 (Cadernos de Educação Básica. V.1).

CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa e seus fundamentos filosóficos**. São Paulo: Cortez, 2005.

COLLET, Celia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006 (Coleção Educação para Todos; 8).

CONDO, Pánfilo Yapu. A Educação Intercultural Bilíngue na Reforma Educacional Boliviana, In: HERNAIZ, Ignácio. **Educação na Diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilíngue**. 2. ed. Brasília: MEC, SECAD, 2009.

CRUZ, Jocilene Gomes da. **Abordagem Sociológica Sobre os Tikuna no Contexto Contemporâneo**. Manaus – Am: Centro Cultural dos Povos da Amazônia – CCPA, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonnas S. **O planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_, Reinaldo Matias. **Desafios à educação intercultural no Brasil: Culturas diferentes podem conversar entre si?** In: Anais do III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Porto Alegre: UFRGS-ANPED, 2000.

\_\_\_\_\_, Reinaldo Matias. **Intercultura e Educação**. In: Reunião Anual da ANPED, 23, 2003, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 14 de novembro de 2008.

\_\_\_\_\_, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e Interculturalismo nos processos educativos. In: **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa** - (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_, Reinaldo Matias. **Políticas da Diferença: Para além dos estereótipos na prática educacional.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago, 2006.

FRANCHETTO, Bruna. Notas em torno de discursos e práticas na educação escolar indígena. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: Mec, SECAD, 2006 (Coleção Educação para Todos; 8).

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento.** Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos.** 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_, Moacir. Escola Cidadã: a hora da sociedade. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Autonomia da Escola: princípios e propostas.** 3.ed. São Paulo: Cortaz, 2000 (Guia da Escola Cidadã; v.1/Instituto Paulo Freire).

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1982.

GIANNINI, Isabelle Vidal. A dimensão educativa do projeto socioambiental na área indígena Xikrin do Catetê. In: SILVA, Aracy Lopes da & Ferreira, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001.

GILES, Thomas Ransom. História da Educação. São Paulo: EPU, 1987.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma aprendizagem crítica da aprendizagem.** Tradução Manoel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOHN. Movimentos Sociais na atualidade: manifestações e categorias analíticas. In: \_\_\_\_\_. **Movimentos Sociais no início do século XXI: Antigos e novos atores sociais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

GONZÁLEZ. Hugo Armando Camacho. Escuela, tradicion oral y educacion. **Amazonas em Cadernos**. Manaus. N 05, p. 69-103, jan/dez, 1999.

GRIZZI, Dalva Carmelina Sampaio; SILVA, Aracy Lopes da. In: SILVA, Aracy Lopes da. **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GRUBER, Jussara Gomes. A Educação e a Arte Ticuna. In: **Povos Indígenas no Brasil**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Mec, SECAD, 2006 (Coleção Educação para Todos; 8).

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Um território ainda a conquistar. In: **Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

HALL. Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

\_\_\_\_\_, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 3. Ed. São Paulo: Atlas S.A, 1991.

LARAIA. Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 13.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

LEITE. Arlindo Gilberto de Oliveira Leite. **Educação Indígena Ticuna: livro didático e identidade étnica**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Mato Grosso - Cuiabá, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Claudia. **Quem são os Ticuna?** In: MAGÜTA ARÜ INÜ. Jogos de Memória – Pensamento Magüta. CD – ROM. Museu Emílio Goeldi/ CNPQ, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1992.

LUDKE, Menga; ANBRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: E.P.U, 1986.

MACLAREN, Peter. Terror de Branco e Agência de Oposição: por um multiculturalismo crítico In:\_\_\_\_\_ **Multiculturalismo Crítico.** São Paulo: Cortez, 1997.

MANDULÃO, Fausto da Silva. Educação na visão do professor indígena. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: Mec, SECAD, 2006 (Coleção Educação para Todos; 8).

MASINI, E. F. S. Enfoque Fenomenológico de Pesquisa em Educação. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MATTE, Dulci Claudete. Indígenas no RS: educação formal e etnicidade. In: CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha (Org.) **RS Índios: Cartografias sobre a produção do conhecimento.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização.** São Paulo: Loyola, 1979.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas.** São paulo: Edições Loyola, 2002.

MENDES, Candido (Org.). **Representação e Complexidade.** Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 17. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 2. ed. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1993.

MIRANDA, Luiz Francisco Albuquerque. **A Razão Ilustrada e Diversidade Humana**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 95, p. 341-360, maio/ago.2006.

MORIN, Edgar. **A religião dos Saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro – RJ: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

\_\_\_\_\_, Edgar. A Trindade humana. In: **Método-5. A humanidade da humanidade**. Porto Alegre: SULINA, 2005.

OLIVEIRA, João Pacheco de. A busca da salvação: ação indigenista e etnopolítica entre os ticuna. In: \_\_\_\_\_. **Ensaio em Antropologia Histórica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

\_\_\_\_\_, João Pacheco de, Os Ticunas hoje. **Amazônia em Cadernos**. N. 05 jan/dez.1999.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. As facções e as ordens políticas em uma Reserva Tukuna. Dissertação de Mestrado em Antropologia UNB, 1977.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

PALADINO, Mariana. Experimentando a Diferença: trajetórias de jovens indígenas Tikuna em escolas de Ensino Médio das cidades da região do Alto Solimões, Amazonas. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp.160-181, Jan/Jun 2010. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>> Acesso em: 22 de março de 2010.

PAULA. Eunice Dias. **A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena**. Cadernos CEDES, Campinas, 2000.

PONTES FILHO, Raimundo Pereira. **Estudos de História do Amazonas**. Manaus: Editora Valer, 2000.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 16. ed. rev. e ampl. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e as civilizações**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Gersem Luciano. Desafios para a execução de uma política municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira – AM. In: SILVA, Aracy Lopes da & Ferreira, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação LDB – Trajetória, Limites e Perspectivas**. SP: Editora Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

SCANDIUZZI, Pedro Paulo. Etnomatemática: conceituação, relações com educação com educação indígena e educação escolar indígena. In:\_\_\_\_\_. **Educação indígena x educação escolar indígena**: Uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

SEMPRINI, Andréa. **Multiculturalismo**. Bauru SP: Editora Universidade do Sagrado Coração, 1999.

\_\_\_\_\_, Aracy Lopes da e FERREIRA, Mariana Kawall (org.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001 (Série Antropologia e Educação).

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e Educação Intercultural: vertentes e repercursões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação Intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Jorge Gregório. **A sociologia do currículo: desvelando a face oculta do disfarce**. Conferência Internacional: Educação, Globalização e Cidadania, Novas Perspectivas da Sociologia da Educação, 2007.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as Escolas dos Povos Indígenas no Brasil: O Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** São Paulo: Global, 2004.

SILVA, Rosa Helena Dias das. Interculturalidade e Educação na Amazônia: quando duas ou mais culturas conversam entre si. In: **Anais do XVIII Encontro de Pesquisa do Norte e Nordeste (EPENN).** Alagoas: UFAL, 2007.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **A Autonomia Como Valor e a Articulação de Possibilidades: Um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais.** Quito-Ecuador: Abyayala, 1998.

SOARES, A. **Uso do corpo como matriz de uma simbologia:** A festa da Moça Nova Faculdade de Educação Física da Universidade do Amazonas – Brasil Disponível em: <[http:// www.socioambiental.org/ povos indígenas no brasil.htm](http://www.socioambiental.org/povos_indigenas_no_brasil.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1984.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire.** 2.2d. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2006.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da & Ferreira, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, História e Educação:** a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

VICTÓRIA, Cláudio Gomes da. **Desafios do cotidiano na formação e práxis dos educadores de uma escola ribeirinha no município do Careiro-Am.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Amazonas – Manaus, 2008.

VIGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WAGLEY, Charles. Uma comunidade amazônica: o estudo do homem nos trópicos. 3. ed. Belo Horizonte-MG : Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1988.

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. **Escolas de branco em malocas de índio**. Manaus: EDUA, 2000.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil: 30 anos depois**. São Paulo Ática, 1997.

## OBRAS CONSULTADAS

ALBUQUERQUE, Leonízia Santiago de. **Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena No Amazonas (1989 – 2003)**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Amazonas - Manaus, 2004.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalidade e Educação**. In: \_\_\_\_\_  
Reinventar a escola. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editoras Vozes, 2000.

DURHAN, Eunice. (Org.) **A aventura antropológica: teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Tomaz. T. da. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARRADAS, Raimundo de Jesus Teixeira. **A Educação Yanomami e a Ética da Alteridade: racionalidade em diálogo**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

MONTE, Nietta Lindenberg. **Cronistas em viagem e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. 17. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007 (Coleção educação contemporânea).

SILVA, René Marc da Costa (Org.). **Cultura Popular e Educação: Salto para o futuro**. Brasília: Salto para o Futuro/TV Escola/SEED/MEC, 2008.

# **ANEXOS**

## ANEXO 1- Proposta Curricular das Escolas Tikuna de Benjamin Constant

MUNICÍPIO DE BENJAMIN CONSTANT  
 ESCOLA MUNICIPAL "EBENEZER"

Ato de Criação: Dec. N° 039 de 08 de Novembro de 1996.

Proposta da estrutura Curricular do Ensino Fundamental – 1ª a 8ª série.

SEMANAS: 40

LEGISLAÇÃO	1ª		2ª		3ª		4ª		5ª		6ª		7ª		8ª		C. H TOTAL
	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	
LEI FEDERAL	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	4	160	4	160	4	160	1440
CONST. ART. 160 210-82º, 231e 232.																	
LDB N° 9394/96.	5	200	5	200	5	200	5	200	4	160	4	160	4	160	4	160	1440
RES. N° 02/98 CNE	1	40	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80	480
RES. N° 03/99CNE.	1	40	1	40	1	40	1	40	3	120	3	120	3	120	3	120	640
	10	400	10	400	10	400	10	400	4	160	4	160	4	160	4	160	1440
	1	40	1	40	1	40	1	40	3	120	3	120	3	120	3	120	640
	1	40	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80	480
	-	-	-	-	-	-	-	-	1	40	1	40	1	40	1	40	160
	1	40	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80	480
RESOLUÇÃO ESTADUAL N° 11/2001 CEEIAM	-	-	-	-	-	-	-	-	1	40	1	40	1	40	1	40	160
									1	40	1	40	1	40	1	40	160
TOTAL	25	800	25	800	25	800	25	800	2	1080	2	1080	2	1080	2	1080	
									7	280	7	280	7	280	7	280	

λ

## ANEXO 2 – Termo de Livre Esclarecimento



|

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA DA UFAM**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

A pesquisadora **Antonia Rodrigues da Silva**, aluna do programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/FACED/UFAM, solicita sua colaboração para realizar as atividades de coleta de dados do Projeto de Pesquisa: **Identidade Ticuna e o Processo Educativo: Desafios da Educação Intercultural**. A pesquisadora tem como orientadora a Profª Drª Rosa Mendonça de Brito.

A sua participação respondendo uma **entrevista** com perguntas sobre a OGPTB \_ Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingue é muito importante. Com as informações a pesquisadora quer verificar como essa organização o movimento de professores tem contribuído com o desenvolvimento da educação indígena Ticuna.

Sua colaboração na pesquisa é voluntária, não terá nenhuma despesa e nada receberá em troca. O benefício em participar é ajudar na construção do conhecimento sobre a educação que é realizada na escola indígena e assim colaborar com a melhoria da qualidade da educação.

Seu nome não será registrado e nem divulgado, sendo garantido sigilo de sua identidade. As informações dadas serão utilizadas apenas na realização deste projeto. Caso você ache que alguma informação dada não deva ser divulgada, a pesquisadora jamais a utilizará. Mesmo após a sua autorização, você tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa independente do motivo e sem qualquer prejuízo a sua pessoa. As informações dadas serão analisadas e os resultados farão parte da dissertação. Se você tiver qualquer dúvida ou quiser saber qualquer informação mais detalhada pode fazer contato com a pesquisadora Antonia Rodrigues da Silva, pelo telefone: (97) 3415 5677 ou pelo e-mail: [tonia@ufam.edu.br](mailto:tonia@ufam.edu.br), End: Rua João Bertoldo, 68 - Coimbra, CEP: 69630-000 Benjamin Constant-AM.

**CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_ entendi o que a pesquisa vai fazer e aceito participar de livre e espontânea vontade. Por isso dou meu consentimento para inclusão como participante da pesquisa e afirmo que me foi entregue uma cópia desse documento.

- Autorizo a gravação da entrevista  
 Não autorizo a gravação da entrevista

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ \_\_\_\_\_  
 Assinatura do (a) entrevistado (a)

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ \_\_\_\_\_  
 Assinatura da pesquisadora



Impressão do Polegar

**ANEXO 3 – Parecer do Comitê de Ética**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM

**PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas aprovou, em reunião ordinária realizada nesta data, por unanimidade de votos, o Projeto de Pesquisa protocolado no CEP/UFAM com CAAE nº. 0390.0.115.000-09, intitulado: **“IDENTIDADE TICUNA E O PROCESSO EDUCATIVO: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL”**, tendo como Pesquisadora Responsável Antonia Rodrigues da Silva. Por se tratar de área Temática Especial “Populações Indígenas”, este projeto será encaminhado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) para avaliação e emissão de parecer, e só poderá ser iniciado após a aprovação pela CONEP, segundo a Res.196/96 CNS.

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus – EEM da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/Amazonas, 02 de dezembro 2009.

Prof. MSc. Plínio José Cavalcante Monteiro  
Coordenador do CEP/UFAM