

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA NA
AMAZÔNIA**

JUNIOR PERES DE ARAUJO

**O SABER FAZER INDÍGENA NA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA – ANÁLISE EM
UMA ESCOLA TICUNA**

Tabatinga - AM
2020

JUNIOR PERES DE ARAUJO

**O SABER FAZER INDÍGENA NA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA – ANÁLISE EM
UMA ESCOLA TICUNA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA da Universidade Federal do Amazonas – UFAM como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia.

Tabatinga - AM
2020

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

A663s Araujo, Junior Peres de
O saber fazer indígena na educação escolarizada - análise em uma escola Ticuna / Junior Peres de Araujo . 2020
100 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Gláucio Campos Gomes de Matos
Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Etnoconhecimento. 2. Currículo híbrido. 3. Prática pedagógica. 4. Integração. I. Matos, Gláucio Campos Gomes de. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

JUNIOR PERES DE ARAUJO

**O SABER FAZER INDÍGENA NA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA – ANÁLISE EM
UMA ESCOLA TICUNA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA da Universidade Federal do Amazonas – UFAM como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia.

Tabatinga-AM, _____ de _____ de 2020.

BANCA EXAMINADORA:

Dr. Gláucio Campos Gomes de Matos – Presidente
Universidade Federal do Amazonas

Dra. Heloísa Helena Correa da Silva – Membro
Universidade Federal do Amazonas

Dr. Sebastião Rocha de Souza – Membro
Universidade do Estado do Amazonas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagens de satélite da comunidade Umariacú	28
Figura 2 - Feira Ticuna	31
Figura 3 - Ponte de Umariacú II	31
Figura 4 - Produtos comercializados	32
Figura 5 - Entrada de não indígenas	33
Figura 6 – Congestionamento em frente à feira.....	33
Figura 7 - Frente da escola indígena	39
Figura 8 - Espaço de realização das atividades de Educação Física	48
Figura 9 - Professor Ticuna ensinando Artes	52
Figura 10 - Ensino de Ciências no quadro branco	53
Figura 11 e 12 - Atividades de Educação Física	54
Figura 13 e 14: desenhos produzidos por alunos do 5º ano	59
Figura 15 - Cartilha Bilíngue	68
Figura 16 - Produção dos textos e desenhos da Carta Bilíngue	68
Figura 17 - Exposição dos textos e desenhos da Carta Bilíngue	69
Figura 18 e 19 - Momentos de lazer no rio	71
Figura 20 - Produtos da merenda regionalizada	73
Figura 21 e 22 – Cardápios da merenda regionalizada	74
Figura 23 - Comercialização de pescados na feira local	75
Figura 24 - Caminhada da Igreja Ordem Cruzada	82
Figura 25 - Caminhada da Igreja Ordem Cruzada	82
Figura 26 - Peças de artesanato confeccionado por homem	86
Figura 27 - Máscara de resto humano	86
Figura 28: Arco e flecha de caça	86
Figura 29 - Rede e bolsa feita de tucum	87

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEEI/AM - Conselho de Educação Escolar Indígena / Amazonas

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

ISA – Instituto Sócio Ambiental

LDB - Lei de diretrizes e base da educação

PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais

PUC/RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RCNEI - Referencial curricular nacional para as escolas indígenas

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Desporto

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SESAI - Secretaria Especial de Saúde Indígena

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

OGPTB - Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingue

OIT - Organização Internacional do Trabalho

UEA - Universidades do Estado do Amazonas

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

Dedico este trabalho a minha família, especialmente aos meus pais que sempre acreditaram em mim e no quão eu posso conquistar com minha determinação, sendo suas palavras de maior inspiração, “você é meu orgulho, continue assim que chegará onde quiser e conquistará o que quiser”. E aos meus amigos que me acompanharam e me incentivaram em mais uma jornada de aprendizado e formação acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Ao meu bom e misericordioso Deus que me deu a vida e me proporcionou vivenciar este momento, me restaurando as forças diariamente para continuar na batalha.

Aos meus pais, Cosmo Barbosa e Lenice Peres que me trouxeram ao mundo e com sabedoria me guiaram por caminhos virtuosos, pois que hoje agora luto para retribuí-los e lhes proporcionar o melhor.

Aos meus irmãos que me apoiaram em todo o tempo, sendo o carinho e motivação alimento para o desejo de conquista.

Aos amigos, em especial ao Francisco Luan Ramires da Silva que sempre me acompanhou em toda minha trajetória acadêmica e profissional, apoiando cada novo passo por mim dado.

A professora Maria Auxiliadora Coelho Pinto, que sempre me motivou e contribuiu com seus ensinamentos desde a graduação, e hoje colega doutoranda do PPGSCA, dividindo momentos de reflexão sobre meu objeto de pesquisa, uma fonte de inspiração como educadora e pesquisadora.

A comunidade educativa Ticuna de Umariacú e moradores que me receberam prontamente para a realização da pesquisa e me forneceram as informações necessárias sem hesitar.

Aos professores do PPGSCA que me despertaram para novos conhecimentos, em especial aos professores Dr. Michel Justamand, Dr. Gláucio Campos, Dra. Iraildes Torres e Dra. Heloisa Helena que me incentivaram à produção científica, esta última que não se negou em nenhum momento a me ajudar com o projeto de pesquisa.

Ao meu orientador Professor Dr. Gláucio Campos Gomes de Matos, que não mediu esforços para compartilhar seus conhecimentos e contribuir significativamente para a construção deste trabalho, do qual não seria possível a conclusão sem suas valiosas interpretações acerca das teorias de Norbert Elias, que foram essenciais para nortear a pesquisa.

*“Bem aventurado o homem que acha sabedoria; e o homem que
adquire conhecimento”.*
Provérbios: cap. 3, v 13.

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo sobre abordagem e valorização de saberes tradicionais no espaço formal de educação do povo Ticuna, tendo como campo de pesquisa a comunidade Umariacú I em Tabatinga-AM, situado à margem direita do Rio Solimões. A necessidade e emergência por visibilidade, difusão e valorização dos saberes práticos indígenas foi a mola propulsora para a escolha desta temática, pois o aproximamento da reflexão acerca no espaço de construção do conhecimento institucional acadêmico às experiências de contato cultural cotidiano antes despercebidas, despertou o sentimento de descobrimento dos saberes e práticas tradicionais. Tendo em vista o histórico de exploração e contato com outras culturas, e ainda hoje com o fortalecimento de integração da comunidade à cidade, que influenciam o modo peculiar de vida dos moradores o estudo pretende verificar o espaço que as sabedorias e práticas tradicionais ocupam dentro do currículo escolar e na prática pedagógica, vez que há o direito constitucional a uma educação particularizada e reforçado na Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB 9.394/96, garante por meio de um currículo específico o uso da língua, costumes e conhecimentos. O entendimento sobre saberes tradicionais nesta pesquisa tem seu fundamento em estudos que intensificam o reconhecimento e aproximam este campo de conhecimento e elevam ao status científico por meio de estudos mais específicos, as etnociências. As contribuições de estudos sobre o etnoconhecimento foram essenciais para análise e reflexão da proposta curricular e das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas indígenas. Nos apropriamos dos procedimentos etnográficos, sendo o trabalho de campo com observação dos desempenhos em sala de aula de uma entidade da rede municipal de ensino e uso da caderneta, além da entrevista compreensiva, diálogos e questionário. Esta pesquisa constata que há, ainda, muitos impasses impeditivos da efetivação deste currículo específico. Entre estes: escassez de recursos didáticos, ausência de formação continuada para os professores, influência da cultura cidadina. Muito embora isto, simultaneamente, mostra a valorização da cultura indígena, atribuída pela comunidade educativa. Isto, na tentativa de fortalecer e revitalizar os saberes que residem na memória dos professores. Apesar de enfraquecido, os saberes tradicionais Ticuna da comunidade Umariacú são conteúdos abordados no currículo e nas práticas, que se complementam com competências nacionais. E ainda garante a possibilidade de repensar a execução deste currículo diferenciado, onde os saberes tradicionais se fazem visíveis no modelo pedagógico que está sendo desenvolvido por meio também da relação entre a escola e a comunidade.

Palavras chave: etnoconhecimento; currículo híbrido; prática pedagógica; integração

RESUMEN

La disertación se ocupa de una investigación de campo para identificar si hay valorización de los conocimientos tradicionales en el espacio de la escuela de educación del pueblo ticuna, de la comunidad Umariacú I en el municipio de Tabatinga-AM, ubicado en la margen derecha del río Solimões. En vista de la historia de la exploración y el contacto con otras culturas y el proceso de integración de la comunidad en la ciudad, que influye en la forma de vida peculiar de los residentes, el estudio se centró en verificar si los conocimientos y prácticas tradicionales del grupo ocupan espacio en el currículum escolar y la práctica pedagógica, garantizados por ley, en la Ley de directrices y bases de la educación nacional - LDB 9.394 / 96, a través de un currículum específico el uso del lenguaje, las costumbres y el conocimiento. Las contribuciones de los estudios que destacan el etnoconocimiento fueron esenciales para el análisis y la reflexión de la propuesta curricular y las prácticas pedagógicas desarrolladas en las escuelas indígenas de Umariacú I. La investigación es de un enfoque cualitativo, con procedimientos etnográficos, siendo el trabajo de campo con observación de las actuaciones en el aula de una escuela en el sistema escolar municipal; Las notas de las observaciones en el lugar, las entrevistas, los diálogos y el cuestionario estaban en el cuaderno de campo y luego se transcribieron para esta disertación. Esta investigación encuentra que todavía hay callejones sin salida que dificultan la implementación de este plan de estudios específico. Entre estos: escasez de recursos didácticos, ausencia de educación continua para docentes, influencia de la cultura ciudadana. Si bien existen obstáculos que ocurren simultáneamente, se observa que la comunidad educativa aprecia la cultura indígena y se intenta fortalecer y revitalizar el conocimiento que reside en la memoria de los maestros. Aunque debilitado, el conocimiento tradicional de Ticuna de la comunidad Umariacú I, la investigación mostró que son contenidos abordados en el plan de estudios y en las prácticas, que se complementan con las competencias nacionales. Por lo tanto, existe una necesidad urgente y la posibilidad de repensar la ejecución de este plan de estudios diferenciado, ya que el conocimiento tradicional es visible en el modelo pedagógico que se desarrolla a través de la relación entre la escuela y la comunidad.

Palabras clave: etnocognición; plan de estudios híbrido; práctica pedagógica; integración

ABSTRACT

The dissertation deals with field research with fins to identify if there is valorization of traditional sabers in the space of the school of education of the Ticuna people, of the Umariáçú community in the municipality of Tabatinga-AM, located on the right bank of the Solimões River. In view of the history of exploration, contact with other cultures and the process of community integration in the city, which influences the peculiar way of life of the residents, the study can detect in verifying whether the saber and the traditional practices of the group occupy space in the school curriculum and pedagogical practice, guaranteed, by law, in the Law of guidelines and bases of national education - LDB 9.394 / 96, through a specific curriculum for the use of language, customs and knowledge. As contributions of outstanding studies or ethno-knowledge were essential for the analysis and reflection of curricular proposals and pedagogical practices in the indigenous schools of Umariáçú I. A research is of a qualitative approach, with ethnographic procedures, being the field work with performance analysis in the classroom a school in the municipal school system; as notes of the presentations in locus, interviews, dialogues and questionnaire were in the field notebook and later transcribed for this dissertation. This research finds that there are still impasses that hinder the implementation of this specific curriculum. Among these: scarcity of teaching resources, absence of continuing education for teachers, influence of the citizen culture. Although there are obstacles, occurrences, simultaneous, it appears that there is an appreciation of indigenous culture by the educational community and there is an attempt to stimulate and revitalize the flavors that reside in the teachers' memory. Although weakened, the traditional Ticuna flavors of the Umariáçú I community, a research shown to be books published in the curriculum and in practices, which complement national competencies. Thus, it is necessary a possibility and a possibility of remuneration for the execution of this differentiated curriculum, since the traditional knowledge becomes visible in the pedagogical model that is being developed through the relationship between a school and a community.

Keywords: ethnocognition; hybrid curriculum; pedagogical practice; integration

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPITULO I - A FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA COMUNIDADE TICUNA UMARIAÇÚ	19
1.2. O HISTÓRICO DE FORMAÇÃO DA COMUNIDADE UMARIAÇÚ	22
1.2.1. Contribuições do antropólogo Curt Nimuendajú.....	24
1.3. A COMUNIDADE UMARIAÇÚ INTEGRADA	27
1.3.1. A feira local	31
1.4. A EDUCAÇÃO NA COMUNIDADE UMARIAÇÚ	36
1.4.1. Escola Municipal O'i Tchürüne.....	39
CAPÍTULO II - ENTRE O CONHECIMENTO NACIONAL E O SABER LOCAL: A ESCOLA DE UMARIAÇÚ INTEGRADA	41
2.1. CURRÍCULO DAS ESCOLAS INDÍGENAS TICUNA.....	42
2.2. A PRÁTICA EDUCATIVA NA ESCOLA INDÍGENA TICUNA	46
2.2.1. Os saberes tradicionais nas práticas educativas	54
2.3. DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA ...	57
2.4. A VALORIZAÇÃO ATRIBUÍDA PELA COMUNIDADE EDUCATIVA AOS SABERES TRADICIONAIS	60
CAPÍTULO III – ESCOLA E MODO DE VIDA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA PARA APRENDIZAGEM TICUNA	65
3.1. O modo de vida na comunidade	65
3.1.1. O rio: lazer e trabalho doméstico	70
3.1.2. Alimentação	72
3.1.3. Trabalho.....	74
3.1.4. Cosmologia.....	79
3.1.5. Artesanato – a prova do saber fazer	83
3.2. Família e escola	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS	96

INTRODUÇÃO

Os povos tradicionais indígenas do Brasil apresentam uma diversidade de saberes práticos acerca do manejo de recursos da natureza e uma cosmologia peculiar, que garantem a existência desses povos há gerações. Desde a chegada dos colonizadores no século XVII, a eficácia do saber prático dos nativos se mostrou essencial para o êxito das expedições, tendo em vista as adversidades apresentadas em decorrência de um ambiente desconhecido e hostil, desfavorável para os despreparados e habituados com o clima e regalias das cidades europeias. Entretanto, o longo e constante contato intercultural destes ocasionou em apropriação e adaptação das práticas tradicionais, garantindo a sobrevivência e permanência dos colonizadores nestas terras. Práticas estas, que historicamente influenciou e hoje se encontram espalhadas por todo o Brasil.

Por conseguinte, todos os contatos com estes povos, com destaque para os trabalhos missionários da Igreja e do trabalho escravo a que estes foram submetidos, culminaram em extinção e enfraquecimento de conjuntos de saberes tradicionais. Embora este contato atualmente não aconteça igualmente como no passado, contudo as diversas sociedades indígenas dispersas do Brasil ainda lutam para resistir às constantes influências externas ao seu padrão de vida.

Em contrapartida, graças às incessantes lutas pelo reconhecimento e garantia de direitos legais particulares destes povos, a temática de preservação do tradicional indígena passou a ser cada vez mais discutido. Além de outros, o direito constitucional a uma educação particularizada e reforçado na Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB 9.394/96 garante por meio de um currículo específico o uso da língua, costumes e conhecimentos. Além disso, a Organização Internacional do Trabalho em seu decreto Nº 5.051/2004, assegura a abrangência da história, conhecimentos e técnicas, sistemas de valores e demais aspirações sociais, econômicas e culturais dos povos indígenas nos programas de educação destinados a eles. Sendo assim, a educação formal assume um papel importante para a preservação da tradição.

A educação formal da comunidade Ticuna Umariacú na cidade de Tabatinga/Amazonas luta para resistir a um forte movimento de influência externa desde sua formação às margens do Rio Solimões, e mais ainda hoje graças às recentes transformações paisagística que garantiu o fortalecimento do contato e facilitou um fluxo maior de entrada de não indígenas na comunidade.

O povo já apresenta em seu histórico um longo e marcante processo de interferência, que incluem conflitos com outros povos, trabalho escravo e as missões de evangelização dos Jesuítas, que ao final dessas aproximações restou o recomeço em novas terras e o enfraquecimento dos seus saberes e de suas práticas. Igualmente a luta para a conquista de uma educação diferenciada, com currículo específico, gestão e recursos materiais e humanos próprios também não foi nada fácil. Durante o processo de formação da comunidade e do fortalecimento da educação neste espaço, o ensino formal esteve sob a responsabilidade de diferentes atores, desde missionários religiosos, militares, agentes públicos vinculados a órgão de proteção aos indígenas até chegar ao estado que se encontra atualmente, sob responsabilidade de secretarias vinculadas ao Estado e Município, e neste trajeto também contribuiu para modificar lentamente o padrão tradicional de vida destes.

Neste cenário de saberes e costumes enfraquecidos e de resistência da educação num contexto de influências, que a proposta deste trabalho tem como objetivo geral identificar se o saber fazer Ticuna é conteúdo discutido em sala de aula por parte de professores e na parceria com a comunidade. Tendo como objetivos específicos: Descrever na perspectiva sócio histórica a área de investigação e o surgimento da educação formal neste processo; analisar a abordagem dos saberes no currículo e sua contextualização por meio das práticas pedagógicas; perceber a influência do modo de vida da comunidade e sua participação na mediação dos seus saberes na escola.

O etnoconhecimento dos povos tradicionais tem alcançado vez mais um espaço de protagonismo, principalmente no âmbito acadêmico. Conhecimentos que a ciência por muito tempo desprezou, no entanto hoje aproxima por meio do empenho de pesquisadores e educadores nos mais diversos espaços de discussão e reflexão de sua existência ancestral e eficientes à manutenção dos povos que deles se apropriam até hoje, tornando emergente sua preservação e difusão. A escola como um espaço de valorização de competências é essencial para a inclusão e preservação de saberes tradicionais em seu currículo e suas práticas ligadas ao contexto local inserido.

A necessidade e emergência por visibilidade, difusão e valorização dos saberes práticos foi a mola propulsora para a escolha desta temática, pois o aproximamento da reflexão acerca no espaço de construção do conhecimento institucional acadêmico às experiências de contato cultural cotidiano antes despercebidas, despertou o sentimento de descobrimento dos saberes e práticas tradicionais, fortalecidos dentro de um contexto formal de educação, ligados às formas de apropriação dos recursos da natureza para a garantia de subsistência, os ritos, mitos e histórias do povo Ticuna.

A pesquisa contribui para refletir sobre como os saberes tradicionais possibilitem um diálogo intercultural por meio de um currículo híbrido. A escola enquanto instrumento de negociação entre duas culturas, transforma-se em um espaço em que prevalece o diálogo e reflexão sobre a realidade social e cultural, e possibilita também uma aproximação entre o educando e sua própria cultura e a cultura nacional. Sendo assim a pesquisa demonstra a relevância dos conhecimentos da cultura Ticuna e da valorização que está sendo atribuída pela comunidade educativa. E ainda garante a possibilidade de repensar a execução deste currículo diferenciado, onde os saberes tradicionais se fazem visíveis no modelo pedagógico que está sendo desenvolvido por meio também da relação entre a escola e a comunidade.

Neste sentido, a pesquisa foi conduzida a partir da seguinte problematização: o espaço que o saber fazer Ticuna ocupa dentro do currículo e das práticas educativas na sala de aula das escolas de Umariacú garantem o seu fortalecimento, preservação e difusão diante das influências exteriores ao modo de vida da comunidade?

Configura-se em uma pesquisa bibliográfica e de campo com abordagem qualitativa e apropriação dos métodos etnográficos de Malinowsk e Gertz, pois a imersão no campo proporcionada por este método possibilitou uma densa descrição do cotidiano dos indivíduos com os elementos que liga tudo e a todos, como religião, economia, mitologia, organização, práticas, entre outros. Diante as peculiaridades exigidas no método etnográfico e o tempo exigido para uma dissertação, nos apropriamos dos procedimentos etnográficos, dentre eles, o trabalho de campo com uso da caderneta, observação participante, além da entrevista compreensiva e diálogos.

O local da pesquisa foi a comunidade indígena Umariacú I no município de Tabatinga-AM, pertencente à etnia Ticuna, situada às margens direita do Rio Solimões, próxima às terras Ticuna peruana e colombiana. Apenas a única escola da rede municipal da comunidade Umariacú I integrou a amostra da pesquisa. Quanto aos critérios de inclusão da amostra, fizeram parte alunos (crianças e adolescentes) na faixa etária de 10 a 13 anos de idade, do 5º ano do Ensino Fundamental, professores de áreas distintas de formação, apoio pedagógico e gestor, pois acompanham de perto o planejamento das atividades em sala, e planejam as ações na escola. Além destes, moradores anciões da comunidade, tendo em vista, que pela idade avançada, melhor conhecem acerca dos saberes da tradição de gerações anteriores e da presente geração.

Para evitar constrangimento e desconforto aos participantes, foi reduzido ao máximo o tempo de permanência na escola e em sala de aula para acompanhamento das atividades, apenas dois dias alternados a cada semana durante um semestre e meio.

A pesquisa teve seu aporte teórico principal nos conceitos trabalhados por Norbert Elias: figuração, interdependência, processo civilizador, processos sociais, entre outros, que possibilitaram refletir sobre as transformações ocorridas na comunidade, o fortalecimento da integração e do contato intercultural. À luz destes conceitos buscamos entender relações entre indígenas e não indígenas desde muito antes, que influenciaram e influenciam e/ou se sobrepõe ao padrão cultural observados em práticas inerentes à cultura ocidental e distinta da tradição dos povos indígenas, inclusive no modelo pedagógico de educação vigente.

Além disso, conta também com as reflexões do professor Doutor Gláucio Campos Gomes de Matos, intérprete das teorias de Norbert Elias, em seu livro “Ethos e figurações na hinterlândia amazônica”, que revela saberes acerca da natureza, práticas tradicionais e outras modernas, tendo em vista o avanço do processo civilizador para o cotidiano da vida em comunidades do interior do Amazonas.

O entendimento sobre saberes tradicionais nesta pesquisa tem seu fundamento em estudos que intensificam o reconhecimento e aproximam este campo de conhecimento e elevam ao status científico por meio de estudos mais específicos, as etnociências. As contribuições de estudos sobre o etnoconhecimento foram essenciais para análise e reflexão da proposta curricular e das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas indígenas.

Quanto as técnicas foram realizadas observação participante do cotidiano da escola e das práticas dentro e fora de sala de aula, assim como dos saberes presentes no cotidiano dos moradores. Para Malinowski (1976, p. 13) esta técnica possibilita a convivência diária, participar das conversas e acontecimentos da vida da aldeia, e acúmulo de informações e ainda testar sua veracidade, tendo em vista, que pode se utilizar diferentes informantes e compara as informações.

O uso da entrevista compreensiva foi realizado com o gestor e apoio pedagógico, a fim de obter dados suficientes sem inibir involuntariamente os participantes. Na entrevista compreensiva Kaufman (2013, p. 74) destaca a flexibilidade das questões, o importante é fazer os informantes falarem acerca do tema, como uma espécie de conversação, mais rica do que apenas a respostas de perguntas, contudo, sem que se fuja do tema.

Foi estimulado o diálogo com os alunos em rodas de conversa acerca de suas experiências em sala de aula, em casa e em outros espaços, no intuito de descobrir sobre seus contatos com os saberes da tradição e como o valorizam. Também com os mais idosos da comunidade, tendo em vista que estes, assim como os alunos não possuem tanta capacidade de responder um questionário formalmente elaborado, sendo necessário uma técnica diferenciada para obtenção de informações destes informantes.

Outra técnica abordada foi o estudo sobre a mediação pedagógica¹ das narrativas míticas, das histórias e lendas, do conhecimento sobre a natureza, as relações sociais, a vida cotidiana da comunidade dentro do processo de construção de conhecimento na escola. Miniexposição de artes, atividade prática que consistiu na exposição e explicação de pinturas e desenhos produzidos pelos próprios alunos sobre lendas, mitos, histórias sobre a formação da comunidade, da etnia e dos povos indígenas e de outros aspectos culturais.

Com o questionário aberto para os professores obtivemos o máximo de informações em pouco tempo, pois para Gil (2002, p. 115) pode ser distribuído de uma só vez a vários participantes que se sentirão mais à vontade, uma vez que tal técnica também dispensa a participação do pesquisador e garante o anonimato do participante.

A dissertação está dividida em três capítulos, a saber:

O **primeiro capítulo** traça o percurso histórico de formação da comunidade Umariáçu onde ela está atualmente localizada às margens do Rio Solimões, com destaque dos relatos dos viajantes; trabalhos de missionários e a sua influência para o enfraquecimento dos costumes dos Ticuna e de diversos povos indígenas da região. O período de exploração da borracha com utilização da mão de obra indígena barata, que após este período estes grupos se dissiparam pelas margens do Rio Solimões e nas cabeceiras dos igarapés, elevando rapidamente o número de aldeamentos e população. Ressaltamos o empoderamento destes povos por meio das lutas, resistências, exploração e extinção de suas culturas. Este empoderamento que foi determinante nas lutas travadas para conquista dos direitos adquiridos legalmente hoje, inclusive, uma Educação diferenciada para os povos indígenas garantida constitucionalmente. Em seguida descrevemos características da comunidade atualmente, sua população, localização, acesso à cidade, as formas de trabalho que sustentam a economia local e as transformações paisagísticas que aumentaram o fluxo de entrada de não indígenas na comunidade e fortalecem a integração e contato cultural. Vale destacar que o surgimento da educação está atrelado ao surgimento da comunidade, ressaltando ainda as diferentes instituições que foram responsáveis pelo seu desenvolvimento. A escola abordada nesta pesquisa, hoje vinculada à secretaria municipal de educação dependeu do empenho dos próprios professores indígenas da comunidade para ser reconhecida legalmente.

O **segundo capítulo** traz a reflexão e o diálogo entre os autores a respeito dos fatores importantes que configuram os aspectos da Educação Indígena, demonstrando conceitos importantes acerca da problemática de pesquisa, como a definição dos conhecimentos

¹ Mediação pedagógica: Consiste na construção do conhecimento por meio da troca de experiência entre o professor e aluno (MENEZES e SANTOS, 2001).

tradicionais científica e empiricamente; o arcabouço legal da educação específica aos povos indígenas com um currículo diferenciado expressamente descrito na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 e ainda mais detalhadamente com metodologias no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998. A análise do parâmetro curricular da escola demonstra um hibridismo cultural de conhecimentos, que segundo Canclini, considera que a modernidade e o tradicional estão cada vez mais lado a lado. Entretanto, este contato entre culturas, segundo Elias, tende a um se sobrepor ao outro. Neste sentido, trazemos uma análise da proposta curricular trabalhada nas escolas da comunidade, como está estruturada e quais componentes curriculares indígenas e não indígenas são valorizados. Descreveremos as práticas pedagógicas na escola, as metodologias utilizadas e os saberes e costumes que são contextualizados pelos professores em sala, valorizando as experiências dos alunos. Mostramos ainda a valorização que é atribuída aos conhecimentos tradicionais pela comunidade educativa (professores e alunos), e de que forma estes contribuem para o fortalecimento identitário e cultural do povo.

Já o **terceiro capítulo** aborda os saberes tradicionais no cotidiano da comunidade, como esses saberes ocorrem no dia a dia dos moradores, através do trabalho, lazer, alimentação, cosmologia, artesanato, e as influências que sofrem através da integração à cidade. A abordagem dos saberes em casa, na família, com sua transmissão através da oralidade e nas atividades com os adultos, sendo estas experiências posteriormente contextualizadas e fortalecidas na escola. Este modo de vida que por sua vez influencia no calendário anual da escola e ainda na vida escolar dos alunos e profissional dos professores. Através do diálogo com moradores verificamos os conhecimentos e costumes que são transmitidos e como são transmitidos, assim como aqueles conhecimentos que ainda existem apenas na memória dos mais antigos. A família se torna um importante fator, pois proporciona o primeiro contato da criança e sua cultura e, portanto, não deve ser desvinculada das ações educativas desenvolvidas pela escola, por isso mostramos como esta tem sido incluída e contribuído com a escola, de que forma participa das diversas atividades propostas para o ano letivo.

Ao final, em nossas considerações reforçamos as principais reflexões desenvolvidas no trabalho acerca do saber tradicional da comunidade Ticuna Umariacú nos mais diversos aspectos, sobretudo no contexto educativo, e ainda ressaltamos a contribuição desta abordagem tanto para a difusão do conhecimento cultural tradicional, quanto para o aprimoramento das práticas educativas escolar.

CAPITULO I - A FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA COMUNIDADE TICUNA UMARIAÇÚ

O processo de construção e fortalecimento da Educação Indígena na região do Alto Solimões tem suas raízes históricas marcadas pelo sofrimento de intensas lutas e resistência dos povos da região em contato com outros, desde as primeiras expedições colonizadoras, passando pelo forte movimento missionário até o período de exploração da borracha. Todos estes momentos de contato não fugiram aos seus efeitos marcantes, que resultaram no atual estado de enfraquecimento dos costumes e saberes em que se encontram muitas etnias dispersas em pequenas comunidades e em torno dos centros urbanos espalhados por várias cidades do Amazonas, inclusive os Ticuna Umariaçú na cidade de Tabatinga.

A região do Alto Solimões já aparecia em relatos remotos de cronistas durante as primeiras expedições, na qual distorciam o que lhes parecia à vista sobre os povos que já habitavam esta região, no intuito de garantir o domínio sobre eles. Estas descrições deturpadas ganharam força durante o percurso histórico e se tornaram em pré-noções que até hoje é atribuído aos Ticuna de Umariaçú na cidade de Tabatinga e, de certo modo, também aos povos da região.

Contudo, há também relatos das primeiras expedições nesta região, que contradizem descrições feitas pelos viajantes em expedições anteriores. Assim traçaremos o trajeto histórico de formação da comunidade Umariaçú onde ela está atualmente localizada às margens do Rio Solimões, pertencente e vizinha à cidade de Tabatinga. Destacando os relatos dos viajantes; os trabalhos de missionários e a sua influência para o enfraquecimento dos costumes dos Ticuna e de diversos povos indígenas da região. Assim como não apenas as missões, contudo o período de exploração da borracha com utilização da mão de obra indígena barata, sendo que após este período estes grupos se dissiparam pelas margens do Rio Solimões e nas cabeceiras dos igarapés, elevando rapidamente o número de aldeamentos e sua população em muito pouco tempo.

No entanto, vale ressaltar também neste contexto histórico, o empoderamento destes povos por meio das lutas, resistências e mesmo as fugas de suas terras para evitar a integração, exploração e extinção de suas culturas. Este empoderamento que foi determinante nas lutas travadas para conquista dos direitos adquiridos legalmente hoje, inclusive, de uma Educação diferenciada para os povos indígenas garantida constitucionalmente, e tantos outros ainda em processo de conquista.

1.1. DESCRIÇÕES HISTÓRICAS SOBRE OS INDÍGENAS DO AMAZONAS

Os diversos povos indígenas do Brasil e principalmente do Amazonas são dotados de pré-noções desfavoráveis ligadas ao caráter moral, físico, intelectual, entre tantos outros. Contudo, que não são recentes, porém são resultados das diversas interpretações deturpadas intencionalmente com o interesse de garantir superioridade e dominação sobre estes povos, ou mesmo pela ignorância e despreparo acadêmico dos responsáveis por descrever sobre os povos que já habitavam as terras do Amazonas desde a chegada dos Europeus ao Novo Mundo. Estes estereótipos se fortaleceram ao longo do tempo, sendo mesmo atribuído de modo geral aos povos indígenas e não indígenas da região.

No entanto, ao voltarmos na história e analisarmos os relatos de alguns cronistas, é possível verificarmos o quanto os índios sofreram com as descrições que foram feitas a seu respeito. Todavia, relatos de novas expedições contradiziam e desconstruíam conceitos formados em expedições anteriores, levantando críticas aos viajantes despreparados academicamente e revelando as reais características e condições em que viviam os povos do Novo Mundo.

Montaigne (1987, p. 101) já dizia que as pessoas de finura melhor observam e comentam o que veem, porém, dotam de valores e persuasão suas interpretações alterando um pouco a verdade. Montaigne levantava críticas a outros especialistas que viajavam em expedições e, por isto, se viam na razão de explicar tudo que ocorria no Novo Mundo, ultrapassando os limites de seus campo de conhecimento.

Pelo que descreveu Montaigne no século XVII, nada via de “bárbaro” ou “selvagem” no que se diziam dos que se achavam no Novo Mundo, de modo que, inclusive, os dotou de boa qualidade. E desmentiu todas as descrições exageradas e aterrorizantes que até então, porventura, se houvera feito em expedições anteriores. Montaigne descreveu em seus relatos acerca do canibalismo como uma prática puramente ritualística dotados de outros significados que não fosse o simples ato de se alimentar, como foi descrito por cronistas em expedições anteriores. De modo que os índios guerreiros muito bem tratavam seus inimigos feitos prisioneiros em guerra, e num momento propício, por meio de todo um processo o sacrificavam, moíam e assavam apenas específicas partes do corpo e em seguida comiam.

Padre Daniel (séc. XVIII) também descreveu os horrores que diziam por parte dos Europeus sobre àqueles que já se acharam vivendo no Novo Mundo. Que não eram considerados homens, uma semelhança dos racionais, nem tão pouco uma espécie de monstro. Todavia, muitas dessas descrições, se faziam no intuito de desviar a atenção dos insultos e

cruéis tratamentos a qual eram os índios submetidos, de impiedosas mortes, como se fera e bichos do mato fossem (DANIEL, 2004, p. 263).

Padre Daniel descreveu ainda que mesmo se achavam no Rio Amazonas, índios tão brancos quanto o mais branco dos europeus, isto porque viviam nas florestas às sombras das árvores, de tal modo que os que apresentavam aparência avermelhada, assim se faziam por efeito do sol ardente. Neste sentido reforça a miscigenação de diversas raças ocorridas desde a colonização, para o que hoje se acha dos tantos de tons de pele entre os que vivem no Amazonas.

Destacou que pelo intenso trabalho sob o sol ardente, transformam a aparência dos índios, sendo que apresentavam sim quando mais jovens, boa aparência. E ressalta:

Acham-se porém ainda no comum dos índios alguns tão gentis e bizarros varões como mulheres, e tão lindos e bem parecidos, que podem competir ainda com as mais formosas senhoras da Europa. E algumas fêmeas há que além das suas afeições finíssimas, têm os olhos verdes, e outros azuis, com uma esperteza e viveza tão engraçada, que podem ombrear com as mais escolhidas brancas (DANIEL, 2004, p. 265).

O autor considera não fazer sentido o que muito se disse dos índios, de sua péssima resistência ao trabalho e às doenças, pois presenciara os índios remarem canoas dos brancos dia e noite, dormindo apenas pouquíssimas horas para descanso. Remadas estas que se estendiam por semanas e, mesmo por meses, da mesma forma em vários outros trabalhos, sendo que resistiam e contentavam-se mais para o trabalho com apenas um “punhado de farinha-de-pau com água” e “mingau”. Estes desprezam as riquezas e bens do mundo, pois se já achar na natureza os alimentos para comer, se veem contentes e ricos (DANIEL, 2004, p. 274).

O ritmo de vida dos índios sempre foi distinto do ritmo europeu, o que não mostra preocupação com tantas coisas: acúmulo de bens materiais, de vestes, de riquezas, pois o que necessita, logo se encontra na natureza.

Desde o período de colonização, as tantas e diferentes formas de contato com os povos indígenas favoreceu mudanças e adaptações no modo tradicional de vida destes povos e, neste processo de integração assimilaram muito dos costumes e tradições não indígenas. Schaden (1967) considera que o processo de aculturação não é uniforme e apresenta diversas modalidades que em sua maioria ligadas a forma de contato que se estabelece entre brancos e índios. As diferentes agências que estabeleceram contato com tribos indígenas ao longo da história, cada uma à sua maneira proporcionou de certo modo, mudanças nos costumes em

geral destes povos, mudanças que se manifestaram: positiva ou negativamente, enfraquecimento ou enriquecimento.

Schaden (1967, p. 7) chama a atenção para a dimensão psicológica no processo de aculturação às mudanças de cultura ocasionadas na personalidade dos indivíduos. O autor ainda destaca:

A crise de personalidade se torna efetiva a partir do momento em que o índio já não considera evidente e indiscutível que as instituições e os valores de origem são os únicos válidos para por eles orientar o seu comportamento, conceber o tipo de personalidade ideal, dar um sentido à vida. Por outras palavras: quando começa a avaliar a cultura dos antepassados com os critérios do branco, endossando até certo ponto os preconceitos deste. Passa então a considerar a nudez como desprezível, repugnantes certas comidas tradicionais, errados antigos padrões de vida familiar, sem que seja capaz, por outro lado, de aderir plenamente aos critérios com que o branco encara a cultura indígena com relação à sua própria (SCHADEN, 1967, p. 8-9).

Neste mesmo sentido, aplica-se a este processo de aculturação o conceito de civilização atribuída por Norbert Elias (2006), sendo este um processo de aprendizagem da cultura ocidental, em que as coações exteriores levam os indivíduos a um auto regulamento de crenças e comportamentos normatizados a um modelo de sociedade ocidental. Aplica-se ainda o conceito de processo Social, na qual as mudanças ocasionadas pelo contato intercultural seguem direções opostas e simultâneas, no sentido de fortalecimento e ao mesmo tempo enfraquecimento dos mecanismos que regulam o modo convencional de vida dos povos indígenas, ou mesmo a sobreposição da cultura mais forte sobre a mais fraca.

1.2. O HISTÓRICO DE FORMAÇÃO DA COMUNIDADE UMARIAÇÚ

Samuel Benchimol (2009, p. 13) destaca que o primeiro contato entre os dois mundos se deu exatamente a partir de 1542 com a expedição de Orellana descendo de “Quito à Belém, via Nápoli e Solimões”, e tinha como cronista da expedição frei Gaspar de Carvajal, que inclusive noticiou a cortesia das tribos que lhes ofereciam estadia e alimentos, assim como os ataques às aldeias que negavam esse apoio aos europeus (BENDAZZOLI, 2011, p. 29). E ainda a expedição de Pedro Teixeira, que subiu do Rio Amazonas até Quito em 1637 e dos que o sucederam, estabelecendo-se na região da calha central do Rio Amazonas/Solimões, ocupando esta região por meio dos 40 fortes, do qual inclui entre outros, o Forte São Francisco em Tabatinga, cidade fronteira com Peru e Colômbia e atual capital do Alto Solimões.

A expedição comandada por Pedro Teixeira teve como cronista Cristobal de Acuña e, apesar de tantas expedições que antecederam, contudo, foi nesta que apareceram primeiramente nos relatos de Acuña (1994) o povo “Tecuna” e, descreveu a localização das tribos vivendo às margens do rio e sua guerras intensas com outros povos, tendo como seus principais rivais os Águas. Benchimol (2009, p. 53) define Águas como o nome genérico que designava todas as tribos da raça dos Omáguas (atual Cambebas). Estas descrições históricas de guerras entre os Ticuna e os Omáguas feitas pelos cronistas, servem atualmente, inclusive, de inspiração de festivais folclóricos, como o realizado anualmente na cidade de Tabatinga, intitulado por FETISOL (Festival Internacional de Tribos do Alto Solimões), que reúne o povo da tríplice fronteira, Brasil, Peru e Colômbia, inclusive, o povo Ticuna dos três países.

Muitas foram as expedições em que nos relatos dos cronistas apareceram descrições sobre o povo da região do Alto Solimões, inclusive, os Ticuna, “segundo alguns deles: Laureano de La Cruz, Samuel Fritz (século XVII), João Daniel, Noronha, Sampaio e Aires de Casal (século XVIII) Lister Maw, Castelnau, Paul Marcoy, Hassel (século XIX)” (BENDAZZOLI, 2011, p. 30).

No entanto, o primeiro contato com os Ticuna, segundo João Pacheco de Oliveira (2002, p. 280), data do século XVII, quando os Jesuítas liderados pelo padre Samuel Fritz vieram descendo do Peru para a região no intuito de catequizar os índios. E desta forma retiraram muitos índios de suas tribos e levaram para os vários aldeamentos que foram criados para este trabalho missionário, que deram origem as vilas e atuais cidades da Região do Alto Solimões como: São Paulo de Olivença, Amaturá, Fonte Boa e Tefé. O autor ainda destaca que “tais missões foram dirigidas principalmente para os Omáguas, que dominavam as margens e as ilhas do Solimões, impressionando fortemente os viajantes e cronistas coloniais pelo seu volume demográfico, potencial militar e pujança econômica”. Contudo, ressalta que os registros daquela época ainda mencionavam muitos outros povos como: “Miranha ou os Içá, Xumana Passe, Júri, entre outros” (2002, p. 280).

O fracasso das missões, assim como a atuação dos diretórios favoreceu o retorno dos índios às suas terras de origem, ou mesmo fixando nas periferias das cidades (Oliveira Filho, 1982, p. 13). Contudo, este ainda não era o fim da forte interferência no modo de vida deste povo, pois uma forma de contato ainda pior estava por vim nas duas últimas décadas do século XIX com a valorização da borracha e a consequente exploração deste material em várias terras do Amazonas. Comerciantes e seringalistas se apropriaram por meio da força e impunemente das terras ocupadas até então pelos indígenas, pois não havia nenhum órgão de proteção aos índios na região que pudessem lhes resguardar os direitos.

E como se não bastassem a apropriação das terras, se aproveitaram da mão de obra indígena barata, que segundo Oliveira Filho (1982, p. 14) trabalhavam diretamente na coleta da borracha ou ainda em trabalho complementares como: “caça, pesca, agricultura de mandioca, desmatamento, transporte etc.”, o autor ainda destaca:

Os seringalistas controlavam de forma monopolística o comércio realizado com os índios, mantendo-os permanentemente atrelados através do endividamento, assim justificando as suas demandas de trabalho compulsório e não remunerado. O desconhecimento pelo índio das operações contábeis e o seu precário conhecimento da Língua portuguesa eram fatores tão essenciais à dominação do branco quanto a titulação formal da propriedade da terra ou a estigmatização do índio como ser inferior e desprovido de direitos.

Esta situação assim permanecia ou mesmo agravava-se, pois os indígenas explorados, não sabiam como recorrer ou mesmo a quem recorrer, uma vez que ainda neste período eram muito fracas as ações em defesa dos índios. Contudo, foi necessário um longo processo e a participação de atores específicos para levar a público toda forma de exploração a qual os índios eram submetidos, para assim ao poucos essa realidade conseguir ganhar novos rumos com a chegada das agências que trabalhavam em defesa dos direitos indígenas.

1.2.1. Contribuições do antropólogo Curt Nimuendajú

A primeira descrição detalhada sobre os Ticuna que residiam em aldeamentos às margens do Rio Solimões veio com o Antropólogo Curt Nimuendajú, que escolheu os povos indígenas do Brasil como objeto de seus estudos e dedicou uma parte considerável de sua vida para os estudos desses povos, tanto que se casou com uma indígena Ticuna e chegou ao fim de sua vida entre os Ticuna em 1945. Naturalizou-se Brasileiro em 1929 abandonando seu sobrenome germânico Unkel e adotando o sobrenome Nimuendajú que foi atribuído pelos indígenas (LARAIA, 1988).

Com relação às características físicas que destacou sobre os Ticuna, Nimuendajú descreveu:

É gente de estatura média, os traços physiônicos são grosseiros, rostos passavelmente bonitos são raros. A abertura dos olhos frequentemente oblíqua. O nariz é saliente, vômér é convexo e a ponta bem desenvolvida [...] os lábios são bastante grossos, os dentes muitas vezes em mau estado. Os cabelos são grossos, lisos e pretos, na infância muitas vezes arruivados. A barba é fraca e muitas vezes falta por completo, mesmo em indivíduos idosos (NIMUENDAJÚ, 1977, p. 22).

Com relação às questões sanitárias destacou que eram excelentes e as doenças eram desconhecidas, com exceção da malária, que apareciam raros casos, adquiridos fora das comunidades, serviço de extração de madeira. De certo que doenças das quais conhecemos, quase sempre foram desconhecidas nas tribos que viviam e vivem mais isoladamente. As doenças surgem a partir da intensificação do contato com não indígenas.

Quanto ao caráter moral o autor descreveu:

O traço mais notável do caráter destes índios é a sua índole mansa e pacífica, mesmo submissa. Não me consta terem eles jamais reagidos com violências contra os numerosos abusos dos civilizados: a reação deles consiste unicamente em se repetirem fora do contato com aqueles que não lhes convém “fugindo”, como dizem os seus patrões, para as cabeceiras dos igarapés e os centros da terra firme onde não há probabilidade de serem molestados [...] depois de dissipado o medo que o civilizado lhes inspira são amáveis e hospitaleiros, mas sempre respeitadores e modestos em extremo: nunca importunaram-me com pedidos A sua honestidade é notável: experimentei-a por diversas vezes; no entanto os civilizados de Belém queixam-se de pequenos furtos cometidos pelos índios (NIMUENDAJÚ, 1977, p. 23)

É nítida como se percebe a submissão dos Ticuna aos seus patrões, a qual muito sofreram nas mãos dos grandes patrões de seringais, que inclusive modificaram forçadamente o modo de vida destes, influenciando suas crenças, seus costumes, o trabalho. De modo geral, modificaram os padrões sociais pela qual se orientavam este povo. Contudo, os aldeamentos que hoje existem, assim fizeram por resistência às opressões dos grandes patrões, fugindo para distante das terras deles, fixando-se na cabeceira dos igarapés, às margens do Rio Solimões, e outros ainda para os centros de terra firme. E apesar do tratamento ao qual foram submetidos com os missionários e posteriormente nas mãos dos grandes senhores dos seringais, este povo pelo que consta nos relatos do antropólogo, não criavam remorso contra os demais brancos, todavia, demonstravam simpatia e muito bem os tratavam.

Nimuendajú muito contribuiu para os estudos acerca dos povos indígenas do Brasil, além de contribuir significativamente para a criação do Serviço de Proteção ao Índio - SPI no Alto Solimões em um período de tensões entre os grandes patrões de seringais e indignas, que viviam numa intensa exploração criminosa e impune. Nimuendajú em seus trabalhos denunciava as práticas exploratórias acometidas aos indígenas, e isto despertava ira aos grandes patrões que percebiam nos trabalhos do antropólogo uma interferência nos planos de dominação do trabalho escravo dos Ticuna. Laraia (1988, p. 5) destaca que os relatórios

produzidos pelo antropólogo em suas diversas viagens até a região sobre as condições em que viviam os indígenas nas mãos dos seringalistas, teriam atraído a atenção do Governo Federal, sendo que esta era a última coisa de que os seringalistas precisavam.

A atuação de Curt Nimuendajú teria sido tão eficiente que mesmo pudesse ser este um dos motivos das tantas versões atribuída à morte do antropólogo, que faleceu entre os Ticuna em dezembro de 1945, sendo as causas, segundo versões, por envenenamento ou por morte natural, pois o que realmente se sabe é que Curt Nimuendajú houvera sido diagnosticado com uma doença, segundo o que o mesmo afirmou nas cartas que trocava com seu amigo alemão e etnógrafo Herbert Baldus (LARAIA, 1988, p. 7). Portanto, uma das versões sobre a morte do antropólogo, teria sido o envenenamento a mando dos seringalistas para silenciar aquele que se tornou porta voz em defesa das causas dos indígenas Ticuna do Alto Solimões.

O Serviço de Proteção ao Índio, passou então a atuar na Região do Alto Solimões, mudando a situação em que se encontravam os Ticuna nas terras de seus patrões, terras que sempre pertenceram aos Ticuna, contudo, que foram forçados a abrir mão, pois nada podiam fazer ou sequer medir forças e acabaram se sujeitando à exploração. O SPI buscou formas de tirar os Ticuna do domínio dos patrões, adquirindo terras para qual as famílias pudessem se mudar e recomeçar longe da exploração dos seringalistas, apesar de que o dano maior já havia sido feito, com relação ao enfraquecimento dos costumes deste povo.

A fazenda da Umariacú, adquirida pelo SPI em 1946, para a qual convergiram dezenas de famílias Ticuna saídas dos seringais, veio a ser a primeira reserva indígena estabelecida na área. Na década seguinte surgiram outras "terras sem patrão" em Campo Alegre e Betânia, resultantes da aquisição de antigas fazendas pela Missão Batista (Baptists for the Evangelization of the World); nestes locais emergiu um campesinato livre (da dominação dos seringalistas) e que exercia coletivamente o controle do meio básico de produção - a terra (OLIVEIRA FILHO, 1982, p. 14).

Em 1983 é instalada a Fundação Nacional do Índio - FUNAI em Tabatinga, foi a partir de então que se deu celeridade ao processo de demarcação das terras indígenas, inclusive de Umariacú. Atualmente os Ticuna são encontrados em várias cidades do Amazonas, porém, a maior parte da população concentra na região do Alto Solimões. No entanto, Soares (2008) destaca que no início os Ticuna mantinham sua distribuição espacial em malocas registrando em 1970 mais de cem aldeias. Assim como o número de aldeamentos, a população Ticuna aumentou consideravelmente. Segundo Oliveira Filho (1988, p. 15) dados da FUNAI de 1984 apontaram a existência em torno de 13.300 Ticuna. Benchimol (2009, p.

47) indicou segundo dados do ISA e FUNAI de 1994 uma população de 23.000 e em 1995 em torno de 27.556 Ticuna.

A população Ticuna mostrou um rápido crescimento em pouco tempo, resultado da dispersão após o fracasso das missões jesuíticas e das fugas das terras dos patrões dos seringais. Hoje, apesar da libertação da exploração e dos direitos conquistados, contudo os Ticuna ainda sofrem com o enfraquecimento dos seus costumes devido as influências exteriores à cultura.

As descrições sobre os povos indígenas contidos nos relatos dos cronistas atribuíram muitas distorções pré-concebidas e que apenas trouxeram muito sofrimento para estes, até mesmo hoje com os estereótipos desfavoráveis atribuídos aos povos da região por outras regiões do Brasil e fora dela. Todavia, vale destacar, que mesmo nos relatos das expedições que se sucederam, podemos verificar o desmantelamento destes conceitos e as pretensões por trás deles. De modo que muito bem ainda foi registrado sobre os índios do Amazonas, sobre suas características físicas e comportamentos peculiares, sobre seus costumes e crenças totalmente diferente do modelo ocidental, porém, não inferior. Certamente, estes não representavam uma raça inferior ou uma espécie que não se comparasse aos seres humanos e tampouco a nenhuma espécie de monstro, como muito foi dito.

O que a história nos mostra com os diferentes momentos e formas de contato com os povos indígenas são os tratamentos absurdos a qual estes foram submetidos desde o período colonial, de extermínio e genocídio. Os movimentos messiânicos que retiravam de suas terras e os transportavam para outras, para moldá-los dentro de novos padrões sociais, interrompendo assim a transmissão das tradições ancestrais de gerações. A tomada de suas terras e a exploração impune de suas forças de trabalho pelos seringalistas, impondo um ritmo de trabalho desconhecido, pois a ganância por bens materiais nunca foi algo inerente aos povos indígenas, que sempre mantiveram um contato de respeito com a natureza, retirando dela apenas o essencial para a sobrevivência.

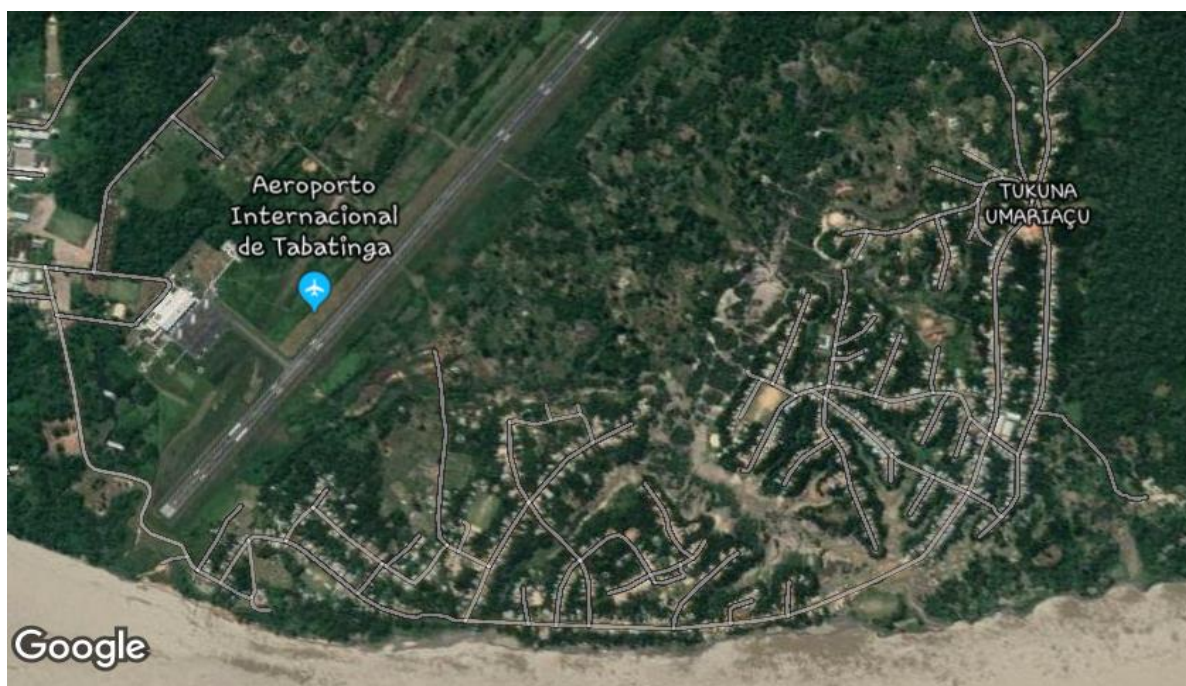
Apesar do que vimos de conquistas com as agências de proteção aos índios mais recentemente, todavia, não se veem livre de outros males, pois até hoje ainda sofrem com as intensificações do contato com os centros urbanos e das influências exteriores, que enfraquecem seus costumes e saberes, restando agora a árdua tarefa de lutar para o fortalecimento e revitalização destes, antes mesmo que sejam extintos.

1.3. A COMUNIDADE UMARIAÇÚ INTEGRADA

A comunidade Umariacú adquirida pelo SPI em 1946, está situada às margens direita do Rio Solimões na área periférica da cidade. Segundo Oliveira apud Bendazzoli (2011):

“De acordo com seus mitos, os Ticuna são originários do igarapé Eware, situado nas nascentes do igarapé São Jerônimo (*Tonatiü*), tributário da margem esquerda do rio Solimões, no trecho entre Tabatinga e São Paulo de Olivença. Ainda hoje é essa a área de mais forte concentração de Ticuna”.

Figura 1 – Imagens de satélite da comunidade Umariacú



Fonte: Google Maps, 2019.

A terra indígena é dividida em Umariacú I e Umariacú II. Juntas somam 7.219 habitantes (ISA, 2017), com uma área de 4.855 (ha) homologada em 14 de dezembro de 1998. E além dos Ticuna há também integrantes de outras etnias vivendo na comunidade, inclusive, não indígenas. Isto devido ao fato dos Ticuna serem um povo bastante acolhedor, na qual historicamente sempre acolheram em suas terras povos de outras etnias, inclusive seus inimigos guerreiros os Omáguas (Cambebas) quando estes estavam sendo dizimados na guerra contra colonizadores e tiveram que se render para não serem extintos.

A maior parte dos integrantes corresponde ao sexo masculino segundo pesquisa realizada por professores e alunos da Universidade Federal do Amazonas em 2014. Há mais homens que mulheres, sendo 106,8 homens para cada 100 mulheres. Do total da população

quase a metade é composta por jovens, sendo 45,3% destes com menos de 15 anos de idade, o que indica uma alta taxa de fecundidade.

A língua falada é o Ticuna e diferente dos costumes tradicionais esta não é considerada ameaçada ou enfraquecida, Bendazzoli (2011) destaca que:

O uso intensivo da língua Ticuna não chega a ser ameaçado pela proximidade de cidades (quando é o caso) ou mesmo pela convivência com falantes de outras línguas no interior da própria área Ticuna, nas aldeias esses outros falantes são minoritários e acabam por se submeter à realidade Ticuna, razão pela qual, talvez, não representa uma ameaça do ponto de vista linguístico [...] O Ticuna é uma língua tonal. Considerada como geneticamente isolada, é uma língua que apresenta complexidade em sua fonologia e em sua sintaxe

Sendo assim, a maior parte dos moradores da comunidade são bilíngue, com domínio de sua língua materna e da língua pátria, apenas uma minoria ainda não tem domínio do português ou entende e fala pouco o português.

Quanto aos serviços de saneamento básico, em ambas comunidades são precários, não possui canal de esgoto, há pouca limpeza e tratamento dos resíduos sólidos, há ainda pouca iluminação pública e as ruas não são pavimentadas com exceção da principal.

As comunidades são ligadas à área urbana da cidade por uma única estrada, sendo a principal rua de ambas as comunidades - "Rua 15 de agosto" que está concretada e inicia na primeira comunidade chegando até a metade da segunda, as demais ruas possuem apenas pequenos trechos de asfaltos antigo, da qual a comunidade não recebe mais há muito tempo. Esta principal rua foi pavimentada no final do ano de 2018 com recursos do Governo do Estado em parceria com a Prefeitura do Município, pois a principal estrada que antes dava acesso à comunidade foi levada pela força da água, uma vez que ficava às margens do rio. Assim como a estrada, muitos terrenos também foram levados e outros condenados pela defesa civil.

Esta atual estrada de acesso à comunidade é a única pavimentada. Antes da pavimentação dessa principal via, o acesso à comunidade era quase impossível, pois em períodos de chuva ficavam com muita lama. Vale ressaltar que alguns moradores da própria comunidade se aproveitavam dessa situação e realizavam pequenas manutenções na estrada e cobravam pedágio tanto dos não indígenas que visitam à comunidade quanto dos próprios moradores dela, causando revolta a todos. No entanto, após a sua estruturação, facilitou o acesso, aumentando ainda mais o fluxo de entrada de não indígenas e, isto certamente configura de que Norbert Elias (2006, p. 28) denominou de processos sociais, o nível de

controle do ser humano sobre a natureza, em que a modifica, pavimentando uma simples estrada pode desencadear numa integração e no fortalecimento de contato intercultural.

Contudo, Elias ainda destaca as peculiaridades bipolares inerentes dos processos sociais, no sentido da integração acarretar a desintegração e ambas ocorrerem simultaneamente, porém em direções opostas. Neste sentido, o fortalecimento do contato por meio da integração da comunidade com a zona urbana da cidade de Tabatinga, causa o enfraquecimento dos costumes e influencia no modo de vida tradicional do povo, é o que Matos (2015) destaca.

As comunidades nos últimos anos têm melhor se organizado e vem garantido representação política na câmara de vereadores da cidade, na qual já elegeram 07 vereadores, sendo 05 de Umariacú II e apenas 02 de Umariacú I. Cabe destacar que alguns destes já foram reeleitos mais de uma vez, em mandatos consecutivos e intercalados. Todavia, apesar da boa representação política, pouco fazem estes representantes em prol das comunidades, sendo mesmo pelo: despreparo para o ofício da função; o desinteresse e a ocupação do cargo em busca apenas de uma melhoria de vida, ou ainda pela dificuldade de aprovação de projetos na Câmara por falta de consenso e conflitos partidários.

A maioria das casas em ambas as comunidades tem suas estruturas feita de madeira e outras de concreto, porém, muitas ainda inconclusas. As mais estruturadas pertencem geralmente a moradores melhores remunerados, sendo estes: funcionários públicos da educação (Município e Estado), da Fundação Nacional do Índio - FUNAI e Secretaria Especial de Saúde Indígena - SESAI, e ainda os vereadores que são estes entre todos os mais bem remunerados. Os demais moradores sobrevivem da agricultura, caça, pesca, associados aos benefícios do governo como o Bolsa Família, por exemplo.

Outra profissão surgida recentemente é a de mototaxistas, (Torü) como são chamados na língua Ticuna. Estes conquistaram junto à Câmara de Vereadores a criação de uma associação, em que por diversos conflitos com mototaxistas não indígenas que adentravam às comunidades para transportar passageiros, ficou estabelecido que mototaxistas não indígenas não poderiam mais buscar passageiros na comunidade, porém, apenas levar até elas. Da mesma forma os mototaxistas Ticuna não podem circular pela cidade em busca de passageiros, mas apenas levar os passageiros da comunidade até à zona urbana da cidade. Vez ou outra esta norma é descumprida, na maioria das vezes pelos mototaxistas indígenas e assim ocorrem conflitos.

Na comunidade Umariacú II atua a Polícia Indígena, atividade não remunerada e composta somente por voluntários homens e mulheres que vivem com doações dos próprios

moradores e também da Polícia Militar de Tabatinga como: fardamento, coturno, bonés, cassetetes, entre outros. Estes atuam na intervenção dos conflitos, principalmente familiares e por embriaguez. E tem como base para os plantões e reclusão dos detidos o palco do centro de convivência e lazer da comunidade.

1.3.1. A feira local

A principal atração de ambas comunidades, é uma feira criada com o incentivo de um vereador de Tabatinga, onde são comercializados produtos variados, agrícolas, caça e pesca. Esta, tem sua localização próxima a ponte de concreto que liga as duas comunidades, na parte da segunda comunidade.

Figura 2 – Feira Ticuna



Fonte: ARAUJO, 2018

Figura 3 – Ponte de Umariacú II



Fonte: ARAUJO, 2018

Este pequeno espaço de comercialização, tem se tornado a principal fonte de renda de muitas famílias, que antes pescavam, caçavam e cultivavam apenas para a própria subsistência e, agora, passaram também a comercializar seus produtos, para suprir outras necessidades ou mesmo para adquirir outros alimentos vendidos fora da comunidade, pois a alimentação dos Ticuna têm diversificado. Macêdo et al. (2014, p. 11) destaca que a alimentação dos Ticuna tem variado muito, não sendo suficiente os alimentos produzidos na comunidade, tornando-se necessário a busca por outros alimentos na cidade.

A maior parte dos produtos hortifrúti e hortaliças comercializados na feira, advém do cultivo dos quintais das famílias, que são considerados quintais agroflorestais (MATOS, 2015), onde são cultivados uma diversidade de frutas silvestres e hortaliças, e em alguns

casos, ainda servem como espaço para a preparação da farinha, sem a necessidade de um longo deslocamento até a casa de farinha na roça. Desta forma, a família se ocupa apenas de trazer a mandioca para casa após a colheita, esta é considerada uma forma mais viável segundo algumas famílias que consideram menos trabalhoso todo o processo, pois a produção da farinha se estende por vários dias, caso obtém-se uma grande colheita. Dentre os hortifrúteis comercializados se destacam o maracujá, buriti, mamão, melancia, sapota, cacau, pupunha, banana, abil, tucumã, castanha, ingá, fruta pão, tacuai, chá de mato, perna de jabuti, maracujá do mato, laranja, limão, araçá, bacuri, cupuaçu e poupa de cupuaçu vendido em sacola de quilo, entre outros.

Dentre as hortaliças e legumes se destacam a chicória, cheiro verde, cebola em palha, pepino, jerimum. E dentre os tubérculos está a cenoura e mandioca, sendo a farinha, goma e tapioca que são produzidos a partir deste último muito valorizada e procurada.

Figura 4 – Produtos comercializados



Fonte: ARAUJO, 2018

Os peixes são das mais variadas espécies, sendo os mais encontrados: Curimatã, Jaraqui, Tambaqui, Matrinchã, Pirarucu, Bodó, Pacu, Branquinha, Jiju, Traíra, Jatuarana. Dentre as caças, são vendidos carne de Queixada, Paca, Tatu, Anta, Veado, entre outros. E ainda muito comum a carne de Jacaré.

Segundo pesquisa realizada por Macêdo et. al (2014) no Umariacú, a maioria dos produtos produzidos pelos moradores da comunidade eram para o consumo da família, sendo destinado apenas uma pequena parcela para o comércio na cidade de Tabatinga. Todavia, a pesquisa foi realizada anterior a criação da feira, o que possibilitou várias mudanças na

produção dos Ticuna a partir de então, pois produzem mais e direcionam boa parte de seus produtos ao comércio e, por vezes até mesmo a maior parte, tendo em vista que há agora uma grande demanda e venda sem mesmo ter que sair da comunidade, uma vez que a pavimentação da estrada propicia o acesso de compradores até a comunidade. Acompanhando as reflexões de Matos (2015), vamos entender que os Ticuna ampliaram suas redes de interdependência funcional.

Esta pequena feira localizada entre as duas comunidades, é um espaço bastante procurado e frequentado por quem visita a comunidade, inclusive por pesquisadores. As figurações se mostram neste espaço de contato intercultural e, as relações de interdependência somente se fortalecem entre indígenas e não indígenas, com a constante oferta e demanda de produtos alimentícios nativo, pois de um lado, há os indígenas que produzem os alimentos nativo de qualidade, que são muito procurado pelos visitantes e, de outro lado, temos os não indígenas que compram os produtos. Norbert Elias (2006, p. 26) considera, que em virtude dos seres humanos dependerem uns dos outros, necessitam e buscam formar vínculos e se agrupam na forma de figurações específicas, essas figurações se diferem de todas as outras figurações entre seres vivos, pois estas não pautam-se em relações biológicas, de gênero, raça ou etnia. O autor ainda ressalta:

Vilarejos podem se tornar cidades; clãs podem se tornas pequenas famílias; tribos podem se tornar Estados. Seres humanos biologicamente invariáveis podem formar figurações variáveis. Essas figurações possuem peculiaridades estruturais e são representantes de uma ordem de tipo particular, formando, respectivamente, o campo de investigação de um ramo da ciência de tipo particular, as ciências sociais em geral e, também, a sociologia (ELIAS, 2006, p. 26).

Segundo o autor estes tipos particulares de figurações, representam campos de investigações, assim como o que nos propomos também neste trabalho, refletindo sobre as relações interculturais que se estabelecem nesta pequena feira, que aos finais de semana há um grande fluxo de entrada de pessoas na comunidade para visitar este espaço que chega por vezes, até mesmo causar congestionamento. Há ainda tantos outros pesquisadores vindos de lugares diferentes do Brasil e até mesmo do mundo, se embebedam neste espaço fonte de conhecimento, pois segundo Elias (2006, p. 25) as figurações propiciam a transmissão de conhecimento e, neste sentido, há muito que aprendermos dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas.

Figura 5 – Entrada de não indígenas



Fonte: ARAUJO, 2018

Figura 6 – Congestionamento em frente à feira



Fonte: ARAUJO, 2018

Esta atividade, certamente, não configura uma tradição da cultura indígena, e esta relação de interdependência aos poucos tem se afastado da tradicional troca inerente aos povos indígenas. Para Matos (2015), vamos entendendo que no curso do processo civilizador e na integração, os indígenas passaram a conviver com a informalização de seus costumes.

Lévi Strauss (1942) estudando os índios da América do Sul, descreveu sobre o comércio de produtos entre diferentes grupos indígenas vivendo próximo ao Rio Madeira na parte do Estado do Amazonas. A necessidade por utensílios produzidos especificamente por determinados grupos, levava a um hostil e ao mesmo tempo amistoso processo de aproximação entre os grupos, culminando no que o pesquisador chamou de "monólogo prolongado" entre os líderes de cada grupo, que tinham o papel de estabelecer um contato amistoso e convencer de suas boas intenções.

Assim, o encontro dos dois grupos, quando pode desenrolar-se de modo pacífico, tem por consequência uma série de presente recíproco: o conflito, sempre possível, dá lugar ao negócio [...] assim trocam-se algodão descascado e novelos de fio; blocos de cera ou de resina; massas de tinta de urucum; contas, brinco, braceletes e colares; tabaco e sementes; penas e lascas de bambu destinados à confecção das flechas; moedas de fibras de palmeiras; espinhos de ouriço; pontes inteiros e cacos de cerâmica; cabaças (LÉVI STRUSS, 1942, p. 141-142).

Este tipo de troca faz parte do costume tradicional indígena e se reproduz ao longo de séculos, assim como a troca solidária dentro de um mesmo grupo, em que há divisão de trabalhos na produção dos alimentos, todavia, prevalecendo o usufruto coletivo após a

conclusão dos trabalhos. Esta prática é um dos princípios que fortalecem os vínculos e garante a união e solidariedade entre o grupo.

Neste sentido, semelhante a troca destacada por Lévi Strauss entre os grupos indígenas que estudou, podemos certamente afirmar que há também uma troca entre os Ticuna de Umariacú e os não indígenas, pois, em síntese, os não indígenas necessitam dos produtos oferecidos pelos indígenas e, os indígenas necessitam do dinheiro dos não indígenas, como já vimos anteriormente. Todavia, uma troca que reflete uma tradição da cultura ocidental e que agora avança também para a cultura indígena. Vale destacar que o comércio tradicional entre grupos indígenas representa o início de uma relação Inter étnica amistosa, que se estenderá por longas gerações, e culminaram também em miscigenações. Este novo comércio da cultura ocidental, comporta outras representações, figurações, diferente da tradicional troca indígena, esta, necessariamente, não forma vínculos.

Macêdo et al. (2014) acredita que esta nova prática de comércio, teve seu início por volta de 1950, quando a comunidade foi formada vizinha a cidade de Tabatinga e integrada a ela. Destarte, esta integração ao estado nacional influenciou no modo de vida tradicional do Ticuna. Segundo Elias (2006, p. 26) o contato intercultural causa o enfraquecimento de uma em decorrência do fortalecimento de outra, em que uma se sobrepõe a outra. Neste caso, a cultura ocidental se sobrepôs à cultura Ticuna e, no processo de integração, influenciou e substituiu muitos costumes da tradição, sendo um deles o tradicional comércio amistoso e solidário entre os grupos e interno ao grupo, por um modelo de comércio da cultura ocidental, de troca baseado no valor monetário dos produtos nativos.

O comércio praticado agora não surgiu apenas para a subsistência, todavia, resulta do processo civilizador, em que a influência exterior à cultura no modo de vida habitual deste povo, exigiu uma significativa mudança, adequação e acompanhamento das mudanças que ocorrem no restante do mundo, como adquirir uma TV a cabo, aparelho de som, motocicleta ou mesmo uma roupa da última moda, certamente que é questionável a possibilidade de obtenção de um elevado poder de compra apenas através do comércio de seus produtos, no entanto, sabemos que os povos indígenas possuem muitos direitos adquiridos constitucionalmente e, isto inclui benefícios, desta forma a renda dos produtos comercializados associados aos benefícios que recebem dos estado lhes possibilita o poder de compra.

Matos (2015, p. 38-39) considera, que o processo civilizador, está relacionado também às exigências exteriores e, exemplificou as cobranças de boas maneiras e autocontrole das crianças pelos adultos, e deste último pelo governo, na exigência de cumprimento de

condicionalidades, para continuação de recebimentos de benefício como o Bolsa Família, entre outros. Destarte, podemos também, considerar a exigência de adequação do modo de viver de determinado povo, cuja cultura esteja sob influência de outra, o qual vimos nitidamente até agora, com relação a cultura ocidental representada pela cidade alterando os costumes dos moradores indígenas de Umariacú.

As comunidades indígenas de Umariacú I e II na cidade de Tabatinga desde antes e ainda hoje, passam por constantes mudanças de adaptação e integração à cultura nacional. Estas transformações que surgem a partir das intensificações do contato entre indígenas e não indígenas, ainda que se transpareçam de positivas pretensões, influem lentamente nos padrões sociais que justificam o modo convencional de vida dos integrantes de ambas as comunidades.

A estruturação da principal via de acesso às duas comunidade, ainda que inconclusa, alteraram disfarçadamente o ritmo de vida dos moradores, pois com o aumento de entrada de não indígenas e conseqüentemente também da demanda dos produtos nativos, passam a produzir mais do que apenas o necessário para a subsistência, atribuindo um valor econômico aos produtos e ao trabalho, assim como enfraquecendo vagarosamente a tradicional troca solidária e o trabalho coletivo, que antes criavam e fortaleciam vínculos.

Ressaltamos, que não intencionamos neste estudo, construir um juízo de valor condenatório acerca dos processos sociais que avançam em direção às comunidades, tampouco, defender um adequado modo de vida dos povos indígenas, pois há quem defenda o fortalecimento do contato e integração destes à cultura nacional e, ainda quem defende a proteção da tradicional forma de viver destes povos por meio do isolamento. Contudo, buscamos descrever aqui acerca das mudanças que estão ocorrendo atualmente em Umariacú I e II e as direções em caráter simultâneo que se seguem, pois é necessário compreender, que apesar do caráter positivo ou negativo, ou ainda de ambos, concomitantemente em direções opostas que tais alterações assumem, não fogem aos seus efeitos.

1.4. A EDUCAÇÃO NA COMUNIDADE UMARIAÇÚ

Os povos indígenas possuem hoje muitos direitos educacionais garantidos, conquistados, no entanto, por meio de muitas lutas. Apesar da sua efetivação e melhoria representar um outro embate, contudo as garantias legais dos direitos representam um grande avanço. Vale ressaltar a participação dos próprios atores indígenas na luta por sua educação, passando da posição de passivos em que sempre estiveram desde as primeiras missões, subjugados a um modelo de educação alienígena, à posição de sujeitos ativos de sua própria

educação. Certamente que a natureza de uma educação imposta permanece ainda hoje por meio da integração da educação indígena à educação nacional. Todavia, representa uma educação diferenciada e específica à cultura dos povos indígenas, conquistados através da participação ativa destes por meio principalmente da garantia constitucional.

A educação Ticuna na comunidade Umariacú, segundo Oliveira Filho (1982, p. 15) está fortemente ligada à conquista da terra, estando inicialmente sob a responsabilidade do Exército durante a década de 50, construindo uma escola na comunidade e garantindo sua manutenção. A construção de uma escola em uma outra comunidade Ticuna, na mesma cidade de Tabatinga, foi um dos momentos importantes neste processo para o fortalecimento da atuação dos próprios Ticuna no seu projeto de educação, pois recusavam-se a aceitar uma professora contratada e aparentada pelo até então patrão, uma vez que acreditavam que tal intenção apenas fortaleceria o poder do patrão seringalista. Sendo assim, criaram eles próprios sua escola e colocaram um monitor Ticuna para dar aula. Mais tarde, no entanto, em 1981 a FUNAI contratou uma professora para ministrar aula naquela escola.

As escolas, até então, atuantes nas comunidades inclusive em Umariacú muito pouco contribuíram para as questões indígenas. Segundo Oliveira Filho (1982, p. 17):

De fato, as escolas existentes na área não se constituem em um meio eficaz de romper as assimetrias em termos de informação básica entre índios e brancos, dotando os primeiros de competência no uso e na escrita da língua portuguesa, no manejo da aritmética e em conhecimentos gerais sobre a organização da sociedade brasileira. Por várias causas apontadas a seguir - e entre elas a mais destacada é ignorar a especificidade cultural do índio - o ensino tradicional, mesmo considerado a partir dos seus próprios objetivos, tem fracassado completamente.

Mais tarde então a FUNAI, pressionada pelos índios, construiu várias escolas. E por meio de convênios firmados com a prefeitura, remunerou alguns monitores indígenas que haviam sido preparados pelo Projeto Rondon e Campus Avançado da PUC/RS. Todavia, o autor ainda ressalta:

A atuação da Funai no plano da educação teve, porém, um efeito contraproducente, difundindo o modelo mais tradicional da escola, completamente desvinculada da realidade cultural do grupo e em nada contribuindo para oferecer respostas aos problemas que os índios enfrentam em sua existência cotidiana. Ao contrário, a educação tem servido como um fator de aculturação acelerada dos Ticuna, até mesmo favorecendo a rotinização do processo de rejeição da identidade étnica (OLIVEIRA FILHO, 1982, p. 19).

Ainda como agravante da ineficácia da atuação da FUNAI estão: a falta de orientação e acompanhamento dos professores, assim como também de materiais didáticos, de modo que com a ausência desse apoio muitos monitores deixaram de lecionar por falta de motivação e remuneração regular e escolas foram desativadas.

Em 1986 foi criada a Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingue (OGPTB), fruto da discussão de professores do Alto Solimões pelo descontentamento das condições da educação nas comunidades, estrutura precária das escolas e falta de contratação de professores, atraso de pagamentos e entrega da merenda (BENDAZOLI, 2011, p. 145). Com objetivo de lutar pela melhoria e efetivação de uma educação diferenciada garantida constitucionalmente, além de planejar práticas pedagógicas e produzir materiais didáticos específicos, preservando, fortalecendo e difundindo o saber local.

A Constituição de 1988 reforçou a responsabilidade do Estado e Municípios na oferta de educação básica, na qual passou da Funai para o município a tarefa de criar escolas na comunidade. Algumas escolas da rede municipal e estadual de ensino foram criadas na comunidade e os professores até então eram não indígenas, uma vez que não haviam professores indígenas formados para lecionar. Contudo, em 2005 por iniciativa de alguns professores indígenas com apoio das lideranças foi feito um abaixo assinado junto ao Secretário de Estado, para substituir todos os professores não indígenas por professores indígenas e da própria comunidade, pois muito já haviam formados.

Sendo assim, aos poucos os professores não indígenas foram deixando as escolas da comunidade e professores indígenas foram sendo contratados. No entanto, não haviam professores de todas as áreas, suficientes para atender a demanda. Sendo, portanto, necessário permanência de alguns professores não indígenas na comunidade. Após a conquista dos professores indígenas da comunidade, as lideranças indígenas acreditavam que havia sido um equívoco tal iniciativa, pois estavam descontentes com os rendimentos. Havia um elevado índice de evasão, desistência e repetência, devido o despreparo dos professores indígenas por causa de uma formação que não os capacitou para atuar com uma educação diferenciada.

Este baixo rendimento foi maior no Ensino Médio, pois os professores não dominavam os componentes curriculares nacionais. Como resultado disso houve um alto índice de migração de alunos desta etapa para as escolas da cidade, o que ainda ocorre até hoje, uma vez que consideram as escolas e professores da cidade mais bem capacitados para formar alunos e prepará-los para disputarem vagas nas universidades.

Nos anos iniciais o ensino era totalmente voltado para conteúdo não indígenas e para o ensinamento dos bons costumes e, todavia, não é muito diferente das práticas pedagógicas

atuais. Para Matos (2015), interprete de Norbert Elias no Amazonas, ao aplicar a teoria do processo civilizador na região destaca que:

Em visita a escolas infantis, quer estejam situadas na capital do Estado, nas sedes dos municípios e, por extensão, em área rural, quer sejam de não indígenas quanto indígenas, constata-se instrumentos civilizadores. A escola no Amazonas, independente do espaço situado é, antes de tudo, modeladora de comportamento. Fixados em quadros ou em paredes, palavras de boas maneiras são destacadas: bom dia, boa tarde; boa noite; com licença; obrigado; por favor. Espera-se que a escola eduque o indivíduo, pois nos dias atuais a identidade *nós* família, aldeia, comunidade, quase perdeu essa função, diferentemente do que ocorria em tempos anteriores. Espera-se que a escola, não como exclusiva, modifique padrões de condutas e estes se tornem diferenciais sociais. (MATOS, 2015, p. 39/40)

Esta metodologia de ensino demonstrava antes e ainda hoje um modelo tradicional modelador de costumes à cultura nacional, tanto pelos professores não indígenas que antes atuavam na comunidade quanto por professores indígenas que atuam hoje, pois não tiveram uma educação diferenciada.

1.4.1. Escola Municipal O'i Tchürüne

A Escola Municipal Indígena O'i Tchürüne significa na mitologia Ticuna um líder do povo, que é considerado um herói da cultura, de modo que foi a partir deste que surgiu a festa da moça nova, na terra sagrada Éware segundo a mitologia e astronomia. Está localizado na Comunidade Indígena Umariacú – I a 05 (cinco) Km de distância do centro da cidade de Tabatinga – Amazonas.

Figura 7 – Frente da escola indígena



Fonte: ARAUJO, 2019

A primeira sala de aula iniciou-se num espaço improvisada, de igreja construída de palha, pelos primeiros professores Osvaldo Mendes, Paulo Mendes e Gilberto Honorato Lopes, que lecionavam voluntariamente com ajuda de pequena contribuição comunitária, mais tarde com inserção do professor José Gabriel a sala foi transferida para outro local, numa barraca coberta de palha. Com o crescimento da população de Umariacú I, o número de alunos também cresceu.

Uma década depois a escola foi inaugurada em 01 de março de 1987, com o nome de Escola Municipal Pedro Álvares Cabral. Recebeu reforço de lideranças da comunidade e instituições como a prefeitura municipal de Tabatinga, Dioceses do Alto Solimões e FUNAI, deram iniciativa de construção de uma escola de madeira com duas salas de aulas atendendo alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, aumentando o quadro de professores contratados pela FUNAI e prefeitura.

A escola foi contemplada, reformada diversas vezes e reconhecida conforme a Constituição Federal de 1988, pela Lei de diretrizes e base da educação - LDB de 20 de dezembro de 1996, através de Decreto nº 345 de 22 março de 2000 da Lei Orgânica do Município de Tabatinga. A partir daí ficou oficialmente nomeada Escola Municipal Indígena O'i Churune, incluída na educação escolar indígena específica e diferenciada e na categoria de escola indígena.

Atualmente a escola oferta a Educação Infantil (Pré-I e Pré-II), Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano e a Educação de Jovens e Adultos - EJA, com 454 alunos matriculados no ano de 2019, conforme dados de matrícula da secretaria da escola. Funciona durante o turno matutino, vespertino e noturno. Atualmente a escola está sob gestão do professor Nilson Ramos Bruno, formado em Curso Normal Superior, que assumiu a partir do 01 de março de 2017. O objetivo geral da Escola é “oportunizar a entrada e permanência de alunos garantindo seus conhecimentos para futuro melhor”.

O prédio possui 06 salas de aulas, uma secretaria, sala de professores, dispensa, refeitório, copa, dois banheiros para professores e dois banheiros para alunos masculino e feminino. O quadro de funcionários conta com 25 professores, todos graduados e efetivos. Na partir administrativa 01 Assistente Administrativo, 04 auxiliares de serviços gerais, 02 vigias e 02 merendeiras. A escola está dividida em três pavilhões e distribuída em: 08 salas de aulas, 01 secretaria onde funciona também a direção da escola, 01 depósito, 01 refeitório, 01 cozinha, 02 banheiros para professores e 02 banheiros para alunos sem distinção de sexo.

CAPÍTULO II - ENTRE O CONHECIMENTO NACIONAL E O SABER LOCAL: A ESCOLA DE UMARIAÇÚ INTEGRADA

O enfraquecimento dos conhecimentos e costumes da tradição Ticuna, consequência do contato histórico já discutido em capítulo anterior e a intensificação por meio da integração à cidade, despertou nos engajados pela educação na terra indígena de Umariacú, o interesse em revitalizar e fortalecer os conhecimentos e costumes da tradição. A instituição aqui destacada tem se empenhado em desenvolver um currículo diferenciado e específico, cuja contribuição seja com a transmissão e valorização dos conhecimentos costumeiros às novas gerações, transformando-a em um espaço em que prevalece o diálogo e reflexão sobre a realidade social e cultural.

As significações não caem no esquecimento, quando lhes são atribuídos uma valorização e estímulo. A entidade de aprendizagem formal no seu papel de preservar, disseminar e perpetuar este arcabouço torna-se uma alternativa. Sendo assim, é assegurado pela Constituição de 1988, como Direitos Fundamentais aos povos indígenas, a estruturação de formas próprias de aprendizagens e de transmitir seus ensinamentos, e o artigo 215 aponta que é dever do Estado proteger as manifestações culturais indígenas (BRASIL, 1998).

Também em seguimento à Legislação pátria, disciplinado está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que é dever, neste sentido, *“proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências”* (BRASIL, 1996, p. 42).

Para tanto, é de suma imprescindibilidade a participação de representações de grupos nativos na construção deste currículo específico e diferente, pois não há quem entenda melhor os aspectos culturais de uma sociedade desta natureza que um próprio integrante dela. Um documento, pois, que seja formatado, democraticamente, com a participação de diferentes representações de um determinado conjunto de cidadãos brasileiros naturais, de modo que, assim, não prevaleçam, apenas, os interesses de uma minoria étnica.

Este organismo determinado e particular, portanto, deve ter algumas características:

Deve levar em conta aspectos que caracterizam a especificidade do planejamento das escolas indígenas, tais como: adequação do calendário escolar aos ciclos produtivos da comunidade, eliminação de sistemas de avaliação e reprovação tradicionais e a utilização de métodos que respeitem a individualidade de cada educando no tocante ao ritmo e ao nível de aprender (RAMOS, 2007, p. 109).

Entretanto, o ensino adotado na escola de Umariacú, sugere um modelo de educação ocidental, pois o sistema de organização do ensino não é diferente das escolas não indígenas. O currículo apresenta um hibridismo cultural, composto de componentes curriculares não indígenas e de saberes locais que disputam em desiguais proporções para se efetivarem. As práticas educativas, assim como a estrutura física seguem cada vez mais em direção oposta ao modelo tradicional indígena.

2.1. CURRÍCULO DAS ESCOLAS INDÍGENAS TICUNA

A matriz curricular das escolas indígenas da comunidade Umariacú I é o mesmo tanto para as escolas da rede municipal quanto estadual, pois o currículo da rede municipal ainda está em construção pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município desde 2017 e, portanto, até o momento está em execução o currículo da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC).

Contudo, antes de descrevermos sobre o currículo trabalhado na escola de Umariacú e o etnoconhecimento presente nele, é necessário conceituarmos este novo campo de estudo acerca dos saberes costumeiros que tem se intensificado e tornado objeto de estudo de pesquisadores cada vez mais. Saberes que antes permaneciam apenas no senso comum e narrativas e, todavia, hoje passam a ganhar atenção e validade como conhecimento racional por meio dos métodos científicos, pois a dicotomia entre a racionalidade e o senso comum sempre pôs em cheque a validade dos vastos saberes dos povos tradicionais. Todas as explicações e fazeres do homem passado de geração a geração através da oralidade, mitologia, histórias, lendas, crenças, rituais, medicinas e as formas de interdependência homem-natureza que resistem hoje, encontram respaldo nas práticas cotidianas desses povos e aos poucos foram ganhando espaço no meio acadêmico.

Este campo que abarca todos os saberes tradicionais ou local tornando-o válido cientificamente, é chamado de etnoconhecimento, não que este não seja válido. Trata-se de saberes dados como verdades em determinadas sociedades e em outras são postos em dúvida, tendo em vista a sua relatividade. Porém, os estudos sobre toda forma de conhecimentos e práticas de povos tradicionais por meio das etnociências tendem a registrar, disseminar, preservar, valorizando o respeito aos diferentes etnossaberes, confrontando desta forma, o etnocentrismo que permeia o campo da pesquisa. Para Fernandes (2007, p. 02),

O prefixo ETNO procede do grego ÉTHNOS e em sua forma mais antiga de ÉTHOS. ÉTNHOS para identidade de origem e de condição, incluindo-se

identidade de crenças, de valores, de símbolos, de ritos, de morais, de língua, de códigos e de práticas. Dessa identidade se formaram as vivências e os conceitos de raça, povo, nação, classe social, corporação.

Neste sentido, o termo “etno” designa toda forma de explicações, vivências e relações do homem em sociedades tradicionais. Dias e Janeira apud Bastos (2013, p. 6196) afirmam que era impossível pensar na junção do termo “etno” e “ciência”, pois historicamente sempre se considerou os saberes como manifestações atrasadas ao qual a racionalidade deveria desprezar. Atualmente é retomada esta questão no âmbito acadêmico para explicar um novo conhecimento que se faz visível à racionalidade, e que sempre existiu, influenciando maneiras de pensar e orientando valores e comportamentos sociais (RODRIGUES, 2014, p. 208).

Da necessidade deste novo campo para estudo deste novo conhecimento surgiu várias etnos, dentre elas a Etnobiologia, numa intersecção entre Biologia e Antropologia, que segundo Ferreira (2014, p. 19), corresponde a toda forma de manejo dos povos tradicionais com os bens naturais. No entanto, este novo campo não foi suficiente para estudar e descrever a vastidão de saberes que se desenvolviam, necessitando, portanto, de áreas mais específicas de estudos, delegando esta tarefa a campos interdisciplinares, incluindo várias disciplinas como a Matemática, História, Geografia, Linguística, Medicina, Pedagogia, Antropologia e tantas outras, surgindo assim o termo etnociências.

As integrações dos saberes da tradição com as disciplinas dão origem a novos campos de estudos mais específicos, “todas as ciências que consideram a cultura e a construção simbólica de um determinado grupo e utiliza o prefixo etno é considerada uma etnociência” (ibidem). É neste sentido, por exemplo, que temos etnobotânica, etnoecologia, etnofarmacologia, etnohistória, etnolinguística, etnoenfermagem, etnomedicina, etnoantropologia, etnopedagogia, e tantas outras possíveis (FERNANDES, 2007, p. 04).

O que todas têm em comum, tratam é o fato de estudar, preservar e disseminar saberes construídos e perpassados ao longo de gerações que, durante este processo, se estabeleceram como verdades e assim permanecem independente do olhar racional da ciência.

Neste mister, as educacionais instituições relativas assumem um papel especificado, por meio do seu produto documental, pois se empenhará em transmitir os habituais conhecimentos indígenas e não indígenas. Gomes e Gomes (2013, p. 180) entendem que, por meio destes dois universos de conhecimento, os sujeitos, público desta aprendizagem, podem adquirir subsídios, na expressiva intenção de transmitir sua cultura e seus valores. Este

ambiente, também, será um espaço, cujos conhecimentos se unirão, na direção de garantia harmoniosa entre os diferentes grupos (CARVALHO & LOPES, 2010, p. 42).

Assim sendo, um currículo diferenciado que aborda a realidade específica ao qual estará sendo desenvolvido passou a ser executado em 2016 na comunidade, intitulado *Propostas pedagógicas de matrizes curriculares interculturais de referência para as escolas indígenas no Amazonas: ensino fundamental e ensino médio*, pois anterior a esta data era trabalhado a mesma matriz curricular das escolas não indígenas. O atual currículo foi construído com a participação de técnicos da Gerência de Educação Escolar Indígena, pedagogos, professores, indígenas, gestores, conselheiros do Conselho de Educação Escolar Indígena (CEEI/AM) e ainda professores das Universidades do Estado do Amazonas (UEA) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

A matriz traz para o ensino de Linguagens a *Língua Indígena, Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais*, em que a língua materna é a primeira a ser aprendida na família e na escola trabalhada em conjunto com a Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais, esta associação ocorre, pois a língua indígena perpassa todas as áreas do conhecimento, e torna-se elemento importante para a comunicação e aquisição dos conhecimentos, e a língua portuguesa como ferramenta crucial para propiciar o contato com não indígenas. Ainda é assegurado o ensino de Língua Estrangeira, todavia, apenas a partir dos anos finais do Ensino Fundamental.

O ensino da *Matemática e Conhecimentos Tradicionais* é trabalhado intercultural e interdisciplinarmente, que levam em consideração os aspectos da cultura local, e os saberes matemáticos presentes em todos os contextos do cotidiano dos diferentes povos indígenas que devem ser valorizados. O currículo indígena deve ser na sua integralidade voltado para a realidade sociocultural e interesses de cada grupo, desta forma o ensino da Matemática também não deve estar distante dos aspectos tradicionais locais e nem das experiências dos professores e alunos (RAMOS, 2007).

Os componentes curriculares de *Geografia e Contextos Locais e Ciências e Saberes Indígenas* defendem que o conhecimento deve partir da realidade local do aluno e ligada diretamente a temas transversais, levando ainda em consideração o conhecimento já adquirido fora da escola. Igualmente a disciplina de *História e Historiografia Indígena* parte do saber tradicional local antes do conhecimento sistemático, valorizando o conhecimento do povo ao longo de gerações através da história oral dos mitos e lendas transmitidos pelos mais idosos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) afirma que se deve “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas” (BRASIL, 1996). É de

extrema importância o resgate e preservação dos saberes quase esquecidos e que vivem apenas na memória de poucos.

O currículo apresenta os componentes de *Arte, Cultura e Mitologia; Práticas Corporais e Esportivas; e Formas Próprias de Educar: Oralidade, Lazer e Expressões Culturais*, os quais devem ser trabalhados de acordo com a realidade que a escola apresenta adequando-se as experiências da comunidade educativa, em que este último refletirá a criatividade do professor e sua capacidade de inovação das práticas e deve contar principalmente com a participação de especialistas em saberes tradicionais e sua aplicação por meio de projetos sobre temas indígenas diversos de acordo com os interesses da comunidade educativa.

O que se percebe como educação diferenciada neste currículo é que apresenta uma mescla de culturas de conhecimentos distintos, porém, que se complementam na prática, um currículo híbrido. Uma vez que a educação na comunidade está vinculada à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Tabatinga e, conseqüentemente, sujeito ao padrão nacional de educação regido pela Constituição, LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, é evidente que desde já inicia-se as influências exterior à cultura e o ensino deixará de ser tradicional. Sendo assim, os componentes curriculares nacionais são impostos e introduzidos nas matrizes curriculares, sofrendo apenas algumas modificações para adaptação e introdução dos saberes locais, de modo que estas duas culturas de conhecimentos sejam trabalhadas paralelamente.

Néstor Garcia Canclini em seu livro “Culturas Híbridas”, demonstra o hibridismo entre tradição e modernidade. Não terminamos de entrar na modernidade e, tampouco saímos do tradicional, o que se observa neste processo é a tentativa de efetivação da modernidade e a resistência do tradicional, de modo que resta a este último constantemente se adapta junto à modernidade para existir.

Canclini ressalta o pensamento modernizador instaurado no século passado acerca da substituição do tradicional pela modernidade e exemplifica: “Os mitos seriam substituídos pelo conhecimento científico, o artesanato pela expansão da indústria, os livros pelos meios audiovisuais de comunicação (CANCLINI, 2003, p. 22).

No entanto, o autor defende a existência de uma visão mais complexa de relação entre tradição e modernidade. O tradicional não é apagado pela modernidade, pelo contrário, a modernidade tem contribuído na difusão do tradicional, nunca se falou tanto de conhecimentos de povos tradicionais no meio acadêmico como acontece hoje, ou mesmo nas festas populares e eventos folclóricos que ganham bastante repercussão na mídia e atraem

bastantes turistas do mundo inteiro. Portanto, “é necessário preocupar-se menos com o que se extingui do que com o que se transforma (CANCLINI, 2003, p. 22).

Neste sentido, o que se observa, a princípio, no currículo que chegam para as escolas indígenas não é uma substituição dos conhecimentos da tradição dos povos indígenas pelos componentes curriculares nacionais, ou ainda uma sobreposição de um ao outro, porém, se busca uma união de saberes que se complementem na prática.

Distintamente de hoje, o que ocorreu em tempos passados Matos (2015) lembra da forma como as escolas chegaram nas comunidades amazônicas, impedindo o uso da língua materna, manifestação corporal e sociocultural, além de ignorar os saberes local. É pertinente conceber de como o processo civilizador abafou, se assim pode ser entendido, a cultura local, mas desencadeou comportamentos civilizatórios ao molde ocidental (MATOS, 2015, p. 42).

Certamente, a forma como a educação chegou para os povos indígenas ao longo da história, tem variado bastante, sendo hoje mais pacífica e à primeira vista também mais respeitosa. No entanto, as consequências tem sido a mesma e se mostrado lentamente, sendo o enfraquecimento do tradicional. Assim sendo, pode se dizer também, que o currículo representa apenas mais uma forma de integração à cultura nacional e gradativamente uma sobreposição da cultura indígena pela ocidental, e dentro de um lento processo despercebido.

2.2. A PRÁTICA EDUCATIVA NA ESCOLA INDÍGENA TICUNA

Entre muitos povos indígenas do Brasil, a transmissão de seus conhecimentos, hoje, ainda ocorre principalmente por meio da socialização e transmissão do conhecimento, em sua grande parte na família e posteriormente em outros espaços da aldeia, uma prática informal sem tantos recursos e métodos inovadores que hoje existem e continuam surgindo num modelo educativo ocidental, e principalmente longe de quatro paredes de uma sala de aula. Segundo afirma Ramos:

Desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. (RAMOS, 2007, p. 111).

E, no entanto, os conhecimentos necessários à sobrevivência e convívio social desses povos são repassados eficientemente, pois ainda os mesmos continuam transmitindo e preservando seus conhecimentos sem necessidade de mudar suas formas de ensinar. A

pedagogia indígena se caracteriza como um modelo educativo mais prático por meio das experiências, no sentido do aprender fazendo, numa relação com a natureza que se estabelece como o principal recurso didático para o desenvolvimento de aprendizagem nas práticas informais.

Corroborando neste pensamento Funari (2011, p. 65-66) que mesmo antes os índios já se apropriavam de formas próprias de transmitir seus ensinamentos sobre o convívio social e as relações com a natureza material e espiritual do mundo, de modo que ocorria cotidianamente, variável, contudo, único e real. Os ensinamentos acontecem diretamente na prática, do contato com as ferramentas que garantem a sobrevivência, na guerra, caça e pesca, e dos materiais artesanais que são confeccionados. Tal prática educativa define-se em que o mesmo autor denominou de “Educação dos cinco sentidos”, pois o aperfeiçoamento das experiências de contato com a natureza ao redor se dá por meio do tato, paladar, olfato, visão e audição.

As diferentes formas que povos indígenas se apropriam para educar, merecem atenção, pois são aparentemente simples, sem tantos recursos inovadores nem mesmo possuem um complexo sistema meticulosamente elaborado. Há que refletirmos sobre a possibilidade se talvez haja também tantos problemas de aprendizagem no processo educativo desses povos como o que permeia o nosso contexto educacional, pois continuam preservando seus conhecimentos por meio de práticas elaboradas há gerações sem a necessidade de intervenções ou inovações.

Entretanto, na escola de Umariacú, a estrutura deste ente é similar ao modelo das escolas não indígenas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação do âmbito de Tabatinga. Matos (2015) descreve que as escolas, em várias partes do Amazonas, sejam indígenas ou não, são modeladoras de comportamento, com métodos e instrumentos civilizadores. “Fixados em quadros ou em paredes, palavras de boas maneiras são destacados: bom dia, boa tarde, boa noite; com licença; obrigado; por favor” (MATOS, 2015, p. 39)

As regras e boas maneiras espalhadas por toda a sala refletem um modelo de educação ocidental civilizatório, não que estes não dispõem de boas maneiras dentro do grupo, mas possuem ao seu modo suas próprias cordialidades. Todavia, desde muito antes fora imposto aos povos indígenas uma educação, boas maneiras e costumes distintos, como uma criança que precisa ser ensinada e atingir um nível de aprendizado aceitável para conviver em sociedade. E este modelo civilizador ainda hoje resiste, não da mesma forma remota, por meio da força física, no entanto, por meios contemporâneos dentro do contexto escolar.

Assim como as regras e as boas maneiras, as formas de organização das carteiras enfileiradas uma após a outra, a separação da turma por gênero, as filas para ida ao banheiro e merenda, organizadas em ordem de tamanho decrescente, e mais, o uso da lousa e pincel para transcrição de linhas e linhas referente ao conteúdo ministrado, quando não o uso do livro para transcrição de textos para o caderno num molde tradicional de ensino, com divisão da aula em 50 minutos para cada disciplina e toque da tradicional sirene para lembrar o término do tempo de um componente curricular e a troca de professores revelam uma educação não indígena civilizatória.

Não podemos negar que tal forma de organização de ensino mostra nitidamente uma educação formal no padrão das escolas vinculadas ao Ministério da Educação, e em nada tem de peculiar ao tradicional dos povos indígenas, do ensino informal que antes se fazia ou que ainda acontece entre os povos mais isolados. Quando a escola chega em comunidades amazônicas, traz consigo a concepção civilizatória ocidental (MATOS, 2015, p. 41). Não há nada de específico do tradicional indígena nesta educação, pelo menos em sua forma de organização, senão que está localizada em solos indígenas e para um público de alunos indígenas, pois é nitidamente uma educação ocidental.

Dentro deste padrão, quanto à estrutura, está em processo de melhorias e adaptações. As salas de aula ainda não são climatizadas, não há biblioteca, quadra poliesportiva para a prática de Educação Física, tão somente um pequeno trajeto de grama na área interna da escola, onde são realizadas as atividades esportivas.

Figura 8: Espaço de realização das atividades de Educação Física



Fonte: ARAUJO, 2018

Este órgão conta com um currículo particularizado, sob cuja égide, aborda, em paralelo aos componentes curriculares nacionais, os saberes da tradição. Contudo, o planejamento das atividades apresentava fragilidades, quanto ao seu processo elaborativo. Segundo o docente Leônidas (45 anos) que ministra aula durante o turno vespertino nesta instituição, entrevistado nesta pesquisa:

“Cada um planeja suas atividades sozinho, e, é a cada dois meses. E, durante os dias de planejamento, os alunos são liberados para casa, e, nós, professores, podemos escolher, planejar, organizar nossas atividades na própria escola ou em casa (se nós quisermos). E, não tem acompanhamento do nosso diretor, do apoio pedagógico ou do pessoal da Coordenação de Educação Indígena Superior, vinculado à Secretaria Municipal de Educação” (LEONIDAS, 2018).

Em conformidade com a consideração de Libâneo (1992, p. 222) o planejamento não está limitado, exclusivamente, ao preenchimento de formulários. Em lugar disto, é uma atividade consciente, a que pretende prever ações docentes, tendo como referência a problemática social, política e cultural, na qual a escola está inserida. E, deve envolver toda esta entidade, professores, alunos, pais e comunidade. É necessário, similarmente, um acompanhamento e avaliação da execução das atividades planejadas. Isto, de modo que este pode ser repensado, caso não apresente resultados positivos. Kuenzer apud Nicolau (2015, p. 13) arremata: o *“planejamento é uma ação que exige contínuas reflexões em relação às atividades desenvolvidas”*.

Vale destacar durante o período de averiguação nesta instituição, não constamos, nenhuma vez, a presença de representante de coordenações superiores vinculada à Secretaria Municipal de Educação, para a participação em acompanhamento ou assessoramento ao corpo profissional responsável na confecção do planejamento escolar ou em qualquer outra atividade da escola. E de fato, quando na observação em campo, pudemos identificar que os professores, alguns permaneciam na escola para realizarem seus planejamentos, outros não compareciam à escola, apenas traziam prontos no dia seguinte, e sequer havia uma verificação destes planejamentos por parte da equipe gestora.

Durantes as observações em sala de aula, foi possível perceber a metodologia que o professor adotava. Iniciando, escrevia os conteúdos no quadro. Depois de todos os alunos copiarem em seus cadernos, então, explicava. Tais explanações aconteciam na Língua Indígena, porém eram traduzidas e enfatizadas, por meio de palavras-chave, para o Português como o tema dos assuntos, por exemplo. As leituras destes escritos no quadro eram realizadas

em grupo e representavam uma prática diária. O docente explicava o conteúdo e envolvia os discentes, pedindo-lhes que fizessem desenhos na lousa, associando assuntos não indígenas com os conhecimentos locais, cumprindo uma exigência da Proposta Curricular, em que, paralelamente aos conteúdos não indígenas devem ser trabalhados os conhecimentos costumeiros dos educandos.

O instrutor adota esta metodologia, dado considerar ser importante e mais eficiente para o aprendizado da classe e faz a seguinte afirmação:

“Gosto de trabalhar com meus alunos assim, pois gosto de conversar com eles, de fazer eles falarem mais, né? Porque são muito tímidos. E, para fazer falarem em Português também, porque é Língua Portuguesa que tem mais dificuldade para trabalhar. É só aqui na escola que falam Português: em casa, não praticam, falam só Língua Indígena” (LEÔNIDAS, 2018).

Quaresma e Ferreira (2013, p. 243) consideram que ambas as línguas devem ser praticadas em igual proporção. Destarte, este processo resulta, configurando, assim, num ensino bilíngue, à medida de qual fator, o escolar indígena desenvolve competência linguística nos dois idiomas, ou mais, com os quais convive. O domínio da Língua Portuguesa e de outras, também é uma ferramenta crucial para o estabelecimento de comunicação policulturalmente.

Entre muitos povos indígenas, o aprendizado da língua nacional e de outras é uma prioridade, dado sua relevância para garantir a comunicação e facilitar as relações amistosas. É por este motivo que os indígenas se destacam no aprendizado de várias línguas, pois se veem neste ofício desde pequeno.

Vale destacar que na escola de Umariacú o ensino da Língua Pátria ocorre paralelo ao ensino da Língua Indígena durante todo o processo de escolarização e se tornam, quando mais jovens, excelentes alunos bilíngue, tanto que podemos observar pelos corredores do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga da Universidade do Estado do Amazonas, os alunos indígenas dominando muito bem as duas línguas, e quando estão entre si e querem descrição em suas conversas, dialogam em sua língua materna.

No âmbito estudantil, também não há recursos didáticos à disposição dos ensinadores, não lhes promovendo o auxílio nas atividades em classe. Seguramente, um representante destes manifesta sua indignação ante este impasse:

“Na escola, não tem material, pra trabalhar com os alunos! Se quiser material, tem que comprar com meu próprio dinheiro, né? Não tem

biblioteca e nem livros, pros alunos. E, a falta de materiais não deixa a gente fazer um bom trabalho. Mas, a gente tenta fazer bom trabalho, assim mesmo. Então, eu utilizo, na minha sala de aula, pincel de quadro branco, meus livros de casa e minha criatividade” (LEÔNIDAS, 2018).

Não desconhecemos a importância dos instrumentos didáticos como recurso de auxílio na assimilação dos conteúdos pelos estudantes. Isto, comumente, em se tratando de uma educação singularizada, a qual, também, requer materiais específicos. Sem prejuízo deste trabalho e, mesmo com a falta de materiais didáticos, ainda é possível desenvolver boas atividades, apropriando-se do ambiente que cerca estes indivíduos. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas percebe que se deve valorar a riqueza biológica da área indígena, valorizar o meio em que vive esta nação, destacando a biodiversidade existente e reconhecendo os materiais contidos na natureza (BRASIL, 1998, p. 96).

Apesar da escassez de itens didático-pedagógicos, o educador expressa sua imaginação e, explica as disciplinas, utilizando seus discentes, inclusive no interesse de instruí-los neste processo. Isso é verificável, como no ensino de Matemática, cujo assunto é sobre medidas: ilustrando, o profissional solicita, de algum discípulo, que este trace no quadro qualquer desenho que quiser, o aluno, então, expõe as figuras de uma árvore e um animal (ambos, partes da natureza local). Tratava-se, pois, de uma cena: um cervídeo comendo frutas, às sombras de um buritizeiro. E, utilizando a imagem projetada pelo escolar, o funcionário explica medidas, tais quais: o tamanho do espécime vegetal, o diâmetro do caule e o tamanho do ungulado. Outro aprendiz ainda rascunha um naêmu (remo). E, o servidor, com seu apto e vasto conhecimento, habilmente, mostra o tamanho do remo correspondentemente ao caule de uma árvore explicando medidas, comprimento e diâmetro.

Este docente busca, sempre, abordar, em suas aulas, exemplos práticos do cotidiano da turma, não importa o componente curricular exclusivamente cooperam, valorados, os conhecimentos prévios do corpo discente. Carvalho e Lopes enunciam:

A relação com o saber envolve o sujeito e tudo que existe ao seu redor: desde as atividades mais simples e corriqueiras aos objetos dos quais o sujeito tem contato, inclusive consigo mesmo [...] O saber, por sua vez, constitui-se através de um conjunto de relações, tanto pessoais quanto interpessoais, a partir das quais o sujeito possa aprender, possa internalizá-las em forma de saber. Para que esse saber aconteça é necessário que o sujeito atribua significado a ele (CARVALHO & LOPES, 2010, p. 44).

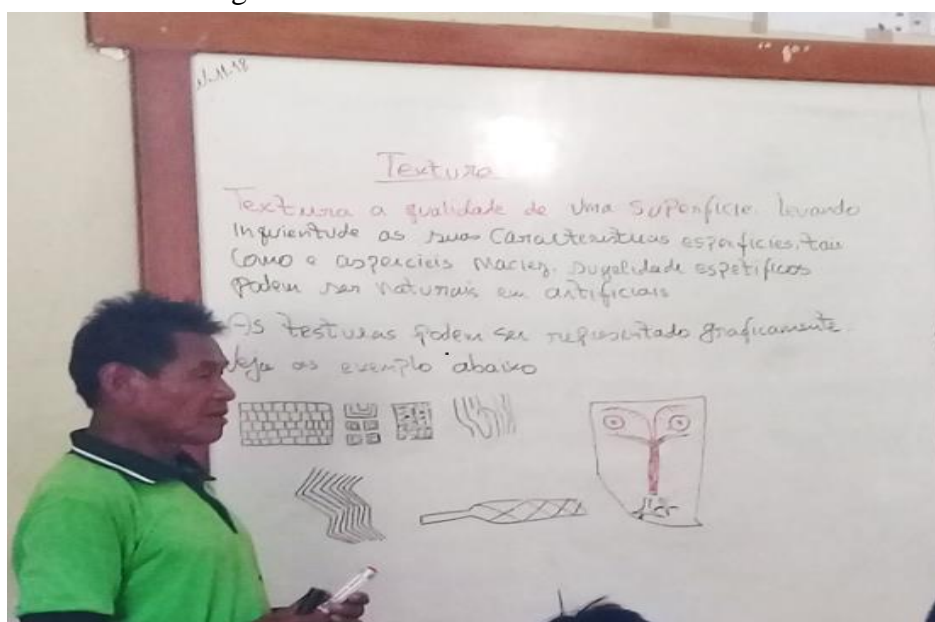
Neste intento, o professor fortalece o saber costumeiro do aprendiz adquirido em suas vivências fora da escola, na família, no trabalho com os pais, no lazer e é instigado para

mediar este conhecimento em prévio em sala com todos, e ainda internaliza os novos conhecimentos obrigatórios, por meio da associação interdisciplinar. Aceitavelmente, esta metodologia adotada pelo professor é bastante eficaz para o desenvolvimento das competências e assimilação dos conteúdos.

O ministrador enfatiza o nome do instrumento, nas duas ramificações linguísticas, Português e Ticuna (naêmu/remo), inclusive. Trabalha em formato contextualizado, e interdisciplinar. O ensino da Língua Ticuna ocorre concomitantemente ao de Língua Portuguesa: a conjugação dos verbos é ensinada em Ticuna, e, com tradução em Português. Notável é a fluência precípua da lente nos dois idiomas, o que facilita bastante a ministração nas duas vertentes. Marcadamente, corrobora, graças a sua vasta experiência.

Observamos, neste mesmo íterim, o repasse de Artes, bastante ligado à cultura local, ao artesanato, à natureza. Os esboços contidos nas peças artesanais têm, basilarmente, características presentes na natureza. Tem-se a textura da casca do abacaxi. Desenhos na pele da cobra jiboia. Ambos, bastante comuns no artesanato. O ensino de Artes surge, diametralmente, ao ensino das formas geométricas, proporcionando serem explicados em ilustrações de animais, plantas e outros. Segundo o ministrante desta disciplina, as formas geométricas estão na natureza: basta observarmos com atenção e encontraremos variadas demonstrações.

Figuras 9: Professor Ticuna ensinando Artes

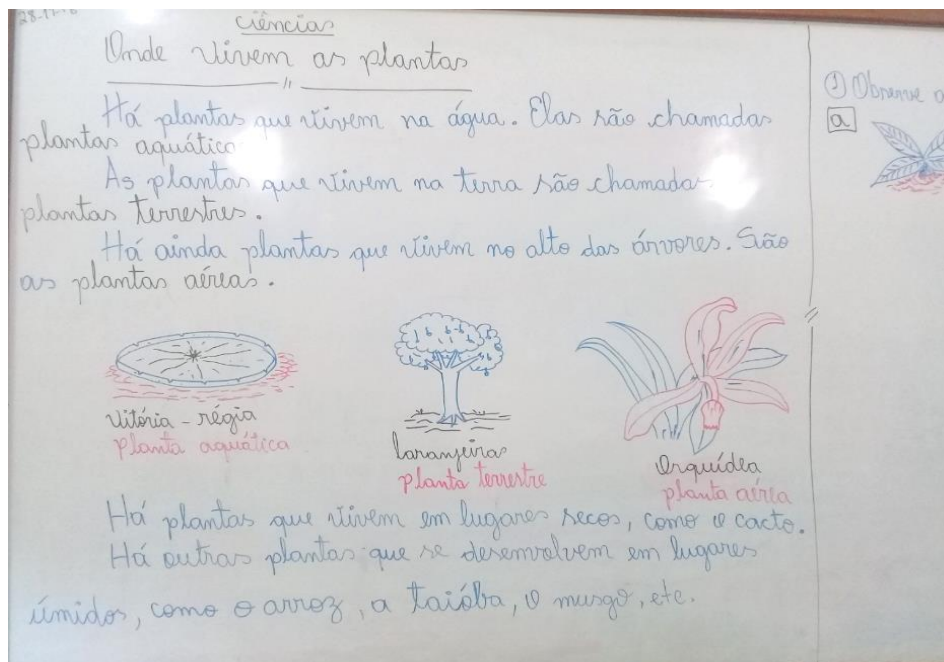


Fonte: ARAUJO, 2018

Na figura acima vemos o ensino de Artes, levando em consideração o contexto da natureza faunística e florística local. A exemplificação da estrutura das formas geométricas e

das texturas ganham visibilidade no desenho de animais, como a cobra, coruja, tatu e objetos como o remo, canoa, entre outros.

Figura 10: Ensino de Ciências no quadro branco



Fonte: ARAUJO, 2018

O desenho das plantas na figura acima, demonstra os diferentes ambientes em que seres vivos vivem e se adaptam ao longo da vida. A figura da laranjeira exemplifica um ser vivo que sobrevive na terra e é adaptado ao clima quente da região, diferente da planta vitória régia, que sobrevive apenas na água. As plantas destacadas no quadro pelo docente, são plantas que refletem a paisagem local e presente no cotidiano dos aprendizes.

A abordagem do etnoconhecimento na sala de aula reflete não somente a conquista de um currículo específico, de diálogo entre competências locais e nacionais, mas também demonstra visibilidade do saber prático num espaço formal, possibilitando aproximação do empírico ao científico. O etnoconhecimento na sala de aula facilita o fortalecimento e propagação da cultura e a preservação da biodiversidade (ALMEIDA et al. 2016)

Na disciplina de Educação Física, as atividades ficam por conta da criatividade dos docentes, elaborar brincadeiras simples, tendo em vista a escassez dos recursos didáticos, como na ausência de uma quadra poliesportiva, um pequeno espaço de grama ao ar livre e inapropriado para atividades didáticas, sem sequer importar-se com o sol ardente em suas cabeças, a chuva, os insetos, este espaço torna-se um campo de futebol, os galhos retirados de uma pequena planta tornam-se uma trave improvisada.

Figura 11 e 12: Atividades de Educação Física



Fonte: ARAUJO, 2019



Fonte: ARAUJO, 2019

Entretanto, a falta de materiais não parece ser um desafio para efetivar as competências, pois os aprendizes demonstram muito empenho e contentamento durante as atividades, desde o aquecimento do corpo até às pausas para as explanações. Os jogos desenvolvidos como: pular corda, cabo de guerra, futebol, entre outros, são associadas ao ensino da Matemática e do Português. Exemplifica: o tamanho da corda de pular em metros e espessura. À semelhança de procedimento na tradução da Língua Ticuna para a Língua Portuguesa, sobre os materiais didáticos utilizados nas aulas, isto é elaborado.

Não obstante, estes jogos não estão associados aos jogos e brincadeiras presentes no lazer das crianças no dia a dia, que comumente incluem nadar no rio, andar em pequenos botes, correr e esconder na mata, subir nas árvores, entre outros. Os jogos e brincadeiras das aulas de educação física, com destaque para o futebol, atuam também como instrumentos civilizatórios (MATOS, 2015, p. 407), pois valorizam regras, comportamentos, competitividade e a divisão de gênero, internalizando um novo padrão de organização social.

2.2.1. Os saberes tradicionais nas práticas educativas

Segundo o que garante a Constituição e LDB, deve se implementar uma educação diferenciada aos povos indígenas, com bases nas práticas e nos aspectos da cultura local. Aprendizado este que fará mais sentido ao educando tendo em vista a valorização de seu contexto, pois é mais eficiente quando o estudante consegue incorporar ao seu repertório de conceitos prévios os novos conteúdos (BASTOS, 2013, p. 6198).

Conhecimentos prévios estão relacionado com as concepções que o indivíduo tem do mundo, que surgem a partir das interações com o meio (ALMEIDA et al., 2016). Neste sentido, o aprendiz já chega na escola com um arcabouço de informações e experiências vividas na família e em outros espaços frequentados e que não deve ser desvalorizado, ou posto de lado em sala de aula, o novo conhecimento deve ser associado a conhecimentos prévios com exemplos práticos do seu dia a dia, para que haja significado e o aprendizado seja satisfatório. O currículo deve ser inovado e ter como proposta tornar visível nas práticas as experiências do educando. Segundo o professor Jaguar (47 anos) por muito tempo a educação na comunidade Umariáçú não contemplava a realidade local em sua proposta curricular, todavia estava situação está aos poucos ganhando nova forma:

“A nossa escola começa a receber a dois ano atrás o nosso currículo diferente pelo estado, primeiro ela não era assim, era esquecido, entrava só língua portuguesa e outras disciplinas, mas hoje já não, a nossa escola já tá trabalhando a nossa cultura, né, por que a nossa cultura fortalece principalmente a nossa língua materna, que ela vai ajudar pra que os professores daqui da comunidade indígena que tá trabalhando pra não perder a nossa língua, que ela fique viva para sempre porque a nossa mãe é a nossa língua e através dela podemos traduzir, transmitir para nossa futuras crianças, por isso nossa cultura deve ser fortalecido, tanto o artesanato, a pintura, festival de moça nova e tantas histórias que tem pra transmitir pra nossas crianças. Por isso eu já incentivo meu aluno a cantar a música na língua ticuna e também no português pra aprender os dois já pra não ter dificuldade de nem um nem outro” (JAGUAR, 2018).

Ramos, (2007, p. 109) afirma que o currículo das escolas indígenas não devem ser uma mera repetição de currículos de escolas não indígenas, com conhecimentos desnecessários e apenas alguns resquícios da cultura indígena. O autor ressalta ainda que o currículo indígena deve ser na sua integralidade voltado para a realidade sociocultural e interesses de cada grupo.

Ensinar conteúdos que refletem uma realidade distante e desconhecida pelo aluno é quase impossível que ele assimile, Bastos (2013, p. 6198) considera que uma aprendizagem somente é significativa para o aluno quando deixa algum registro para ele, que o novo conhecimento tenha sentido dentro de sua realidade. Não é produtivo, por exemplo, falar sobre maçã, uva, pêra e outras frutas que não pertencem a região, para ensinar hábitos de alimentação saudável em sala de aula. Não são frutas de fácil acesso dos alunos e mesmo há a possibilidade de que nunca tenham tocado ou provados tais frutas, é evidentemente mais vantajoso ensinar por meio de frutas regionais que facilmente estão acessíveis e que fazem parte até mesmo de alimentos consumidos habitualmente.

No entanto, vale ressaltar que mesmo os professores reconhecem a importância do ensino de competências não indígenas e da Língua pátria, pois entendem que serão necessários em algum momento na vida dos escolares, tendo em vista que não permanecem isolados na comunidade e há a necessidade de ir ao centro da cidade, ou mesmo quando tentam ingressar no ensino superior, de modo que precisarão dominar a língua e os conhecimentos básicos para estabelecer uma efetiva comunicação e prestar um vestibular.

Quanto à contextualização dos conteúdos, o professor Arara (48 anos), expõe o seguinte relato:

“Ensino na minha aula sobre fruta muito boa pra comer e pra suco, o caju, que é bom pra remédio também, pra curar diarreia tem que cozinhar a casca da árvore. Outro, jenipapo que também faz suco né, mas não tem gosto muito bom, mas é bom pra proteger de doença, e falo pra trazer de casa por que todos tem na casa. Na aula de história, por exemplo, já falo sobre origem do nome Umariacú que contam os mais velhos, que bem antigamente existia uma menina chamada Maria que morreu enforcada no igarapé e a partir daí surgiu o nome Umariacú” (ARARA, 2018).

Matos (2015, p. 82) descreve que o etnoconhecimento da medicina caseira surgiu a partir das experiências dos grupos étnicos no seu cotidiano, no entanto hoje com o avançar dos processos sociais para o interior das comunidades, perdem gradativamente sua posição social para medicamentos produzidos em laboratórios. O autor ainda destaca

À medida que os antigos deixam a terra e as novas gerações não se preocupam com esses conhecimentos, os medicamentos alopáticos substituem o etnoconhecimento praticado na região e os povos passam cada vez mais a depender do sistema de saúde. (MATOS, 2015, p. 83)

Com isso ressalta-se a importância da abordagem do etnoconhecimento no currículo e na prática de sala de aula para o fortalecimento e preservação dos saberes medicinais dos grupos étnicos tradicionais.

Para Ferreira (2014, p. 137) as aulas contextualizadas também fortalecem os conhecimentos prévios dos alunos com os novos conhecimentos, e este processo aproxima duas formas de saber sem eliminar um ao outro e ambos contribuem para uma melhor compreensão da vida.

As possibilidades para uma aula diferente que aborde os saberes nas práticas são muitas, depende da criatividade e da capacidade de inovação metodológica do professor. A professora Flor (43 anos) também aborda vários conhecimentos vivenciados no cotidiano como as histórias contadas pelos mais velhos que vão desde a mitologia, incluindo as lendas

e mitos nas aulas de histórias e português. Quaresma e Ferreira (2013, p. 239) afirmam que os mais velhos representam a voz da experiência e são responsáveis por transmitir os conhecimentos do povo às crianças de modo a preservar e propagar os conhecimentos da tradição.

Também aborda o vasto recurso didático da natureza ao redor nas aulas de ciências e geografia, o artesanato local nas aulas de matemática, até os rituais nas aulas de ciências, artes, ensino religioso, dentre outros. Essa mesma professora revela que discute a festa da moça nova, ritual de passagem para a vida adulta, a saber:

“Ensino muito os alunos sobre o ritual da moça nova porque é um mais importante ritual da comunidade, na aula de ciência eu ensino puberdade, sobre mudança no corpo né. E também que ritual da moça nova serve pra unir dois clãs diferentes com casamento, não pode ser entre irmão e primo né, tem que ser de outro clã. Na aula de arte nós canta música do ritual e mostra dança que é feita no ritual, pinta com tinta do urucum e jenipapo que também usam no ritual” (FLOR, 2018).

Silva e Souza (2017, p. 210) entendem que os rituais têm uma função pedagógica, pois, através deles são repassados conhecimentos aos mais novos. Os rituais possuem forte referencial simbólico e são capazes de reavivar e transmitir memórias e saberes (SANETO, 2012, p. 43)

Os professores entendem e reconhecem o ritual da moça nova como um importante elemento identitário da cultura Ticuna, e atribuem uma valorização durante a abordagem em suas práticas. Todavia, a professora afirmou que ministrava aula em duas comunidades diferentes e independentes, porém da mesma etnia Ticuna, mas enfatizou que apenas abordava sobre o ritual em suas aulas que ministrava na outra comunidade no caso a comunidade Umariacú II, pois na comunidade que estamos tratando aqui (Umariacú I) o ritual tinha sido proibido de ser realizado pelos líderes da comunidade influenciado por uma religião evangélica muito tradicional que se instalara na comunidade, de modo que prevalecia certa resistência e receio dos professores quando tocados neste assunto.

2.3. DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

Apesar da existência de um currículo específico para as escolas indígenas que aborde aspectos da cultura local, ainda há os impasses para sua efetivação que estão diretamente ligados à prática na escola. Não são poucos os fatores que contribuem para o fracasso do ensino, envolvendo a insuficiência dos recursos didáticos, estrutura física de má qualidade,

professores sem capacitação e ainda a ausência de uma administração de educação local que ofereça o suporte necessário à escola e aos professores.

Segundo Souza (2015, p. 62) há um contraste existente entre o que determina a legislação e a real situação das escolas indígenas, principalmente na construção de propostas pedagógicas que garantam as especificidades de uma educação escolar indígena como “o bilinguismo, a autonomia, forma do avaliar, formação de professores indígenas e ambiente de aprendizagem dos saberes tradicionais indígenas” (IBIDEM, 2015, p. 62).

A pesquisa na comunidade Umariacú I mostra alguns desses desafios que dificultam o desenvolvimento de uma educação diferenciada que seja abordada de forma interdisciplinar nas práticas dos professores elementos, embasada na cultura local, tornando o aprendizado mais significativo para o aluno. Todavia, apesar dos professores afirmarem trabalhar bastante de forma contextualiza os saberes, muitos outros professores ainda apresentam dificuldades em mediar pedagogicamente os conhecimentos da tradição Ticuna, principalmente os recém-graduados. De acordo com Flor, ouvida nesta pesquisa:

“Tem um monte de professor daqui da comunidade que não sabe como fazer aula diferente, não sabe ensinar a nossa cultura pros aluno, por que nós temo na nossa aula que ensinar também a nossa cultura, mas tem professor que não sabe nem como que é que faz farinha mais, não sabe nem como que faz canoa, com que madeira faz canoa, então como que vai falar de trabalho pros alunos?” (FLOR, 2018)

Peixoto (2016, p. 32) afirma que muitos não tem ensinamentos tradicionais por estudarem na cidade, onde o preconceito e ideias contrariam ao modo de pensar dos indígenas, e após serem inseridos pelas comunidades por razões culturais, fogem dos seus costumes tradicionais pois, não se identificam mais com a prática tradicional.

Neste sentido, a forte influência exterior à cultura tem feito com que muitos dos aspectos ligados às vivências, ao trabalho e às relações em grupo que caracterizam o povo Ticuna não sejam mais reconhecidos e valorizados pelos integrantes da própria etnia, uma vez que não está tão presente mais em seu cotidiano.

Há uma forte predominância de traços culturais não indígenas pelo fato de alguns desses professores residirem no centro urbano ou mesmo porque assim preferem quando não há uma valorização dessa cultura por outra mais próxima. Alguns consideram mais vantajoso deixar um pouco mais de lado a sua cultura e adequar-se à outra para obter mais oportunidades. “Há professor da comunidade que mora aqui e trabalha aqui mas não quer que

o filho estude aqui, por que não vai aprender nada importante, coloca pra estudar lá na cidade por que vai aprender mais e vai ter bom trabalho” (Arara, entrevista, 2018).

Melo (2009, p. 87) destaca que a vida na cidade faz sentido quando os indígenas descreditam na vida na aldeia ou quando se dão conta que são limitadas as possibilidades econômicas.

Nota-se que os próprios educadores indígenas da comunidade não apostam na educação indígena, buscando a escola de fora da comunidade como uma porta de melhores oportunidades, principalmente o acesso ao ensino superior, uma vez que prevalece a ideia de que uma educação não indígena oferecerá um aprendizado mais satisfatório para concorrer a uma vaga no ensino superior com alunos não indígenas.

Matos e Rocha Ferreira (2019, p 373) descrevem como uma força oculta no universo amazônico o esforço dos pais em encaminhar seus filhos para o centro da cidade para que continuem os estudos, pois prevalece a ideia de que lá a educação garantirá as melhores oportunidades de trabalho e de qualidade de vida.

Sendo assim, muitas crianças da comunidade crescem morando e estudando em escolas da cidade e preferem não retornar. Todavia, uma vez formado muitos acabam retornando para a própria comunidade de origem, pois facilmente conseguem emprego já que há exigência de que os professores sejam indígenas e da própria comunidade.

A grande parte da escolarização e residência fora da comunidade acaba distanciando o sujeito de sua cultura, que passa a não reconhecer mais certos aspectos que identificam o seu grupo. Ademais, a educação no ensino superior não está relacionada à uma educação intercultural indígena e muito menos enfatiza como os professores devem ensinar os saberes tradicionais locais, o que torna um desafio mais tarde para o professor trabalhar de forma contextualizada. É o que evidencia Arara (entrevista, 2018) “professor sai da comunidade pra fazer faculdade, mas quando volta só ensina coisa de branco, mas tem que ensinar também a nossa cultura”.

Jankauskas et al. (2015, p. 05) entende que “não há como construir uma educação indígena se os professores desta educação são formados através de perspectivas não indígenas e por vezes, inclusive, de desvalorização da cultura indígena”. Desta forma os professores acabam que por reproduzir em suas práticas o que aprendem na academia, sem adaptar e contextualizar os conteúdos de acordo com a realidade que está inserido.

Torna-se fundamental neste sentido, a oportunidade de formação continuada para os professores, uma vez que podem ser oferecidos subsídios para aperfeiçoarem e inovarem suas práticas metodológicas. Os professores da comunidade por sua vez percebem esta necessidade

e se mostram insatisfeitos por não haver esta oportunidade. De acordo com uma das pessoas evidenciadas nesta pesquisa:

“Tem muita preocupação, porque a meta ainda não foi alcançada como nós professores queremos. Nós temos formação né, mas como nós já temos formação, falta capacitação, tem que ter mais apoio do nosso governantes, tem que nós ouvir quando a gente vai pedir coisa que é necessário para a nossa escola, para nossos alunos, então queremos que nosso governantes do nosso município conhecesse os professores e capacitar melhor, e convidar os maiores professores que são doutores que ensinaram nós a aprender a ler e escrever a nossa língua, tem que convidar pra dar as aulas mais profunda né, pra nós professores, que é necessário pra nós, porque nós como ticuna nós nunca vamos esquecer da nossa língua que é principal identidade nossa, então precisamos de capacitação pra melhorar nossa aula” (FLOR, 2018)

Souza (2015, p. 124) destaca a importância da formação docente para atuação nas escolas indígenas e também nos processos de discussões educacionais, sendo necessário mais atenção às escolas indígenas para que sejam construídas propostas pedagógicas que reflitam as reais necessidades do povo.

Certamente que o anseio de todo educador deve ser sua constante capacitação e o aprimoramento de suas práticas, e para os professores que já atuam na rede municipal e estadual de educação indígena torna difícil o deslocamento contínuo para a cidade em busca de aperfeiçoamento, por isso é necessário e importante que sejam implementadas políticas de formação continuada aos professores indígenas sem que os mesmos necessitem sair de suas comunidades por um longo período de tempo.

2.4. A VALORIZAÇÃO ATRIBUÍDA PELA COMUNIDADE EDUCATIVA AOS SABERES TRADICIONAIS

Compreender a importância dos saberes e de outros elementos culturais da tradição indígena para o seu fortalecimento, por meio das práticas educativas, é um processo, que tem, por protagonista, a própria comunidade educativa cujo repertório será valorizado. É evidente que a escola necessita reconhecer a suma relevância dos aspectos da cultura local, bem como engajar-se na busca pela mediação pedagógica destes, em associação aos normatizados e comunicados pela cultura pátria. Isto, com a finalidade de valorar, nos educandos, o reconhecimento de sua cultura e afirmação identitária. É por meio desta educação que os saberes milenares são transmitidos, e, têm fundamental importância para preservar a cultura e a identidade étnica (Carvalho & Lopes, 2010, p. 43).

Tanto o gestor quanto os professores que participaram desta sondagem reconhecem e consideram primordial a abordagem dos saberes costumeiros nativos nas práticas em rotina escolar. Segundo afirma a professora Isabel (53 anos) entrevistada na pesquisa:

“É importante que professores falem da nossa cultura na sala de aula para que os alunos aprendam mais sobre cultura do povo Ticuna, porque nós já perdemos muito da nossa cultura e ainda estamos perdendo, né? Muita gente daqui da comunidade vai morar na cidade, e, quando volta, não quer mais ser Ticuna. Então, temos que ensinar muito os alunos sobre nossa cultura Ticuna, para que os alunos não tenham vergonha de ser Ticuna” (ISABEL, 2018).

Gomes e Gomes (2013, p. 187) enfatizam que desde muito antes o descaso das sociedades não indígenas com a cultura indígena e o desrespeito com as diferenças étnicas, têm sido as causas de muitos indígenas negarem suas origens e identidades, fato impactante.

A comunidade Umariacú I é próxima à zona urbana, em patamar tal que é fácil a entrada e saída dela: o local resulta sofrendo, desta forma, fortes influências exteriores à comunidade. É possível perceber elementos culturais influenciadores à cultura Ticuna, nas estruturas das casas, no modo de vestir, nos hábitos, no *modus vivendi*. Metamorfoseia a população a ponto de não ser, de fato, avaliada mais, por muitos, como uma comunidade tão tradicional diferentemente de outras mais isoladas. É, neste sentido, que muitos integrantes desta sociedade não reconhecem mais certos costumes, os que, antes, eram visíveis no cotidiano dos moradores e caracterizavam o povo Ticuna.

Contudo, há o empenho da instituição e dos educadores, no resgate de saberes e costumes correntes, quase esquecidos pelo povo recente, para seu fortalecimento por meio das práticas educativas. “Nesse sentido, percebemos a necessidade que os povos indígenas têm de conquistar uma escola voltada para suas especificidades, capaz de satisfazer seus anseios, que seja comunitária e intercultural (CARVALHO & LOPES, 2010, p. 43-44).

Para tanto, é necessário que educadores atuantes na mediação dos saberes usuais respectivos, sejam preparados para esta tarefa. No pensar do gestor entrevistado, os profissionais são preparados:

“Os professores daqui da escola conhecem bem a nossa cultura. Muito da nossa cultura ainda está vivo na memória dos nossos professores, e, nós precisamos passar isso para os alunos, né?... Antes que tudo se esqueça com o tempo. E, os professores trabalham conhecimentos e costumes do povo Ticuna na sala de aula. Nós temos bons professores aqui na escola e na comunidade, preparados para dar aula, mas precisamos de mais qualificação, né?... Porque a maioria ainda não tem especialização, mas é difícil sair da

comunidade pra estudar fora, porque temos nosso trabalho aqui” (JOÃO, 2018).

É necessário que os docentes ministrantes nesta educação escolar sejam, igualmente, indígenas. Quem melhor conhece os elementos de uma cultura se não um próprio integrante dela? Gilberto (2009) concorda que a formação desta lente apresenta algo em particular e diferente das demais — serem conhecedores da própria cultura. Acresce: “*ser professor indígena significa estar em constante formação e refletir sobre os processos, de modo a aprimorar a prática docente*”.

O currículo desta entidade precisa ser específico e em conformidade com o contexto em que está inserido. Consonante aos participantes desta sondagem, todos concordavam em que o mesmo estava sendo trabalhado na instituição, de acordo com a realidade da comunidade, pois ele apresenta componentes paralelos aos aspectos da cultura indígena Ticuna. Denota-se isto, em um importante elemento dele que deixa espaço para que os funcionários da educação trabalhem qualquer tema da cultura local. Podemos observar, a seguir, alguns moldes abordados em sala pela professora Isabel:

“Eu gosto muito de trabalhar sobre a cultura indígena na minha sala de aula. É a minha disciplina favorita! Gosto de abordar, por exemplo, sobre a festa da moça nova, arte indígena, histórias e lendas, sobre animais e sobre a natureza. E, também, sobre medicina tradicionais ... Porque são assuntos que conheço muito bem, e, que os alunos se interessam, porque também gostam muito” (ISABEL, 2018).

Kanatyo et al. (2009) explana: com este tipo de metodologia, o local de ensino assume um papel importante, e, funciona como centro de fortalecimento da identidade e da cultura, dos valores da cidadania e dos direitos coletivos. Neste sentido, tanto o lugar, quanto os servidores devem estar empenhados em tornar visíveis as práticas, os saberes locais. Este processo, sem deixar de lado os conhecimentos não indígenas, tendo em vista que estes se complementam, correlacionando-se as culturas e asseguram melhor compreensão do seu universo e do universo antes desconhecido pelo aprendiz.

Durante as observações em classe, foi possível perceber a facilidade com que o ministrante mediava, pedagogicamente, os temas locais, sendo utilizada, tão somente, sua criatividade e habilidade de desenhar como recurso didático. Por conseguinte, de fato, era notório perceber o interesse da sua plateia, por estes temas específicos.

“Na minha sala de aula, os alunos participam mais na disciplina de Língua Ticuna, porque entendem bem. E, também, em Artes, porque gostam muito de desenhar. Então, eu aproveito e falo sobre vários temas na disciplina de Artes, com desenhos que faço no quadro e que peço pra eles fazerem no caderno” (ISABEL, 2018).

É interessante a perspicácia criativa do professor e a habilidade de abordar, multidisciplinarmente, os temas tradicionais, pois realizar este tipo de mediação bilíngue não é nada fácil. Costa (2016, p. 49) retrata ser um grande desafio abordar transversal e interdisciplinarmente os conteúdos, e, ainda, conseguindo aproximar os conhecimentos técnicos dos conhecimentos tradicionais.

A notória habilidade do docente em seus desenhos, inspira em seus aprendizes o prazer em expressar suas vivências e relação com a natureza nos seus desenhos artísticos. O trabalho de desenho livre solicitado pelo docente, demonstra a inspiração advinda em sua maioria da natureza e da mitologia Ticuna, assim como da autoafirmação identitária contido em um simples desenho de si próprios, em que consta uma fisionomia peculiar indígena Ticuna, como muito bem destacado pelo antropólogo Nimuendajú (1977) cabelos compridos, lisos e volumosos, olhos arredondados e intensos, nariz saliente e lábios grossos. Esta é a característica física que tem de si próprios.

Figura 13 e 14: desenhos produzidos por alunos do 5º ano



Fonte: ARAUJO, 2018



Fonte: ARAUJO, 2018

Neste sentido, reconhecemos os valiosos saberes da cultura que os estudiosos atuantes na escola indígena detêm, além das habilidades particulares que possuem em desenvolver uma educação diferenciada, mesmo diante da escassez de recursos didáticos metodológicos, apoio e acompanhamento de instâncias superiores que a educação está vinculada.

O currículo indígena tem se mostrado diferente dos currículos não indígenas e, desta forma é necessário que este documento seja. O planejamento das ações educativas deve estar de acordo com as ações do contexto espacial e cultural, onde está inserido, com os valores que regem as relações sociais, as crenças que se manifestam por meio dos rituais de passagens para a vida adulta, dos contos que sustentam a crença, da fé nos espíritos que garantem a proteção, a criatividade na produção dos utensílios artesanais, o conhecimento sobre a medicina das plantas que cura os enfermos, a natureza que produz o alimento, preserva a vida humana e por ela é preservada, pois que a forma como esses povos se apropriam da natureza é apenas para sua subsistência, e não para o enriquecimento material.

A escola torna-se um ambiente de negociação intercultural, onde saberes nativos são visíveis dentro do modelo pedagógico desenvolvido por meio da relação professor-aluno-tradição. E, demonstra o vasto conhecimento dos profissionais, no que tange à cultura Ticuna e suas habilidades e criatividade na mediação pedagógica. Isto, a despeito de se confrontar com precariedade que a entidade apresenta, por falta de apoio e atenção dos órgãos responsáveis por esta aprendizagem. Fica evidente que é possível alcançar as melhorias que assegura a Constituição e a LDB, respectivas à Educação Indígena. Posto isto, faz-se mister que sejam atendidas às exigências dos educadores desenvolvedores de uma educação, apenas com o empenho e anseio por melhorias.

Esta pesquisa constata que há, ainda, muitos impasses impeditivos da efetivação deste currículo específico. Entre estes: escassez de recursos didáticos, ausência de formação continuada para os professores, influência da cultura cidadina, de modo que o sistema educativo segue o mesmo ritmo das escolas não indígenas e os professores reproduzem em suas aulas um modelo de educação com métodos e instrumentos que receberam durante sua formação em escolas e com professores não indígenas.

Por outro lado, este processo demonstra uma contradição, pois de um lado consideram o ensino nas escolas indígenas um tanto fraco e insuficiente para garantir ingresso de alunos no ensino superior público, por considerarem que os componentes curriculares específicos do local em nada contribuem para isto, por outro lado, empenham-se por trabalhar mais e mais em efetivar estes componentes específicos, pois é o que melhor sabem desenvolver.

Contudo, este empenho mostra a valorização da cultura indígena nas práticas diárias da escola, atribuída pela comunidade educativa. Isto, na tentativa de fortalecer e revitalizar os saberes que residem na memória dos funcionários. Essa educação diferenciada pode e deve acontecer, assim como, devem ser garantidas condições necessárias, para sua efetivação.

CAPÍTULO III – ESCOLA E MODO DE VIDA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA PARA APRENDIZAGEM TICUNA

A abordagem dos saberes usuais no interior das escolas indígenas de Umariacú não é algo isolado, todavia tem seu início fora da escola, em casa, na família, com sua transmissão através da oralidade e no saber fazendo com os adultos, praticando e aperfeiçoando este saber cotidianamente nos mais diversos espaços da comunidade em convívio social, sendo estas experiências posteriormente contextualizadas e fortalecidas na escola. Neste mister, exporemos neste terceiro capítulo como esses saberes ocorrem no cotidiano dos moradores, com destaque para o modo de vida da comunidade Umariacú e sua relação com o saber fazer no dia a dia, nos diferentes espaços da comunidade.

E a escola por estar inserida dentro desse contexto, sofre influências deste modo de vida e, de certa forma precisa estar atenta e acompanhar as transformações que surgem no interior da sociedade, por isso destacaremos a influência deste modo de vida no calendário anual da escola e ainda na vida escolar dos alunos e profissional dos docentes. Não desconhecemos neste processo, que a família torna-se um importante fator, pois proporciona o primeiro contato da criança e sua cultura e, portanto não deve ser desvinculada das ações educativas desenvolvidas pela escola, por isso mostraremos como esta tem sido incluída e contribuído com a escola, de que forma participa das diversas atividades propostas para o ano letivo.

Não obstante, o desenvolvimento da integração da comunidade à cidade e a forte influência desta nos padrões culturais dos moradores, enfraqueceu ao longo dos anos os costumes e saberes do povo, podendo hoje ser mais conhecido sobre o tradicional Ticuna através de pesquisas já realizadas anteriormente e também por meio da memória dos mais antigos moradores de Umariacú. Diante disto, evidenciaremos aqui também os saberes e costumes que são transmitidos e como são transmitidos, além de verificar os que ainda existem apenas na memória dos mais antigos.

3.1. O MODO DE VIDA NA COMUNIDADE

Há quem diga que a comunidade Umariacú desmereça o status de terra indígena, tendo em vista o enfraquecimento dos costumes e o abandono de práticas culturais específicas ao longo do processo de migração e integração da comunidade à cidade de Tabatinga. A influência da cidade e não somente esta, mas historicamente todas as formas de contato com outras culturas, modificaram lentamente o padrão de vida destes moradores, seja pela

discriminação, opressão ou pelo sentimento de vergonha de sua cultura para aceitação em outros grupos não indígenas.

Matos e Rocha Ferreira (2019, p. 375) destacam que o processo civilizador ocidental que chegou nas comunidades amazônicas provocou mudanças sociais e comportamentais. “O sentimento de vergonha, dentre outros mecanismos [...] concebido nas relações sociais da comunidade, contribui para coibir comportamentos tidos como socialmente inapropriados”.

Landini (2005) ao explicar sobre o conceito de civilização de Norbert Elias, considera “que as mudanças nos costumes não ocorrem aleatoriamente, mas seguem uma direção: um aumento no sentimento de vergonha e repugnância, em concomitância com uma maior tendência a esconder, nos bastidores da vida social, aquilo que as causa”.

Neste mesmo sentido, também contribui Goudsblom apud Matos e Rocha Ferreira (2019, p. 375), “o sentimento de vergonha é um sinal de que há algo de errado em uma figuração social”. As intensificações do contato intercultural entre os indígenas de Umariacú com outros não indígenas, gera uma reação no indivíduo jovem, para uma maior tendência de rejeitar e esconder o seu padrão de vida em relação ao novo padrão, em que este busca se auto regular ao novo modelo social.

Além disso, contribui também o processo da modernidade atingindo todos os lugares, levando ao enfraquecimento das crenças, rituais, trabalho, alimentação, vestes, seus saberes práticos. Hall (2006, p. 79-80) considera que as sociedades periféricas sempre estiveram receptivas às influências culturais do ocidente, ainda mais nos dias de hoje, no entanto num ritmo mais lento e desigual.

Este choque intercultural entre tradição e modernidade tende a desencadear reações – processos sociais que se seguem opostamente, um deles passa a ser dominante e o outro manter o equilíbrio (ELIAS, 2006, p. 28),

Entretanto, dado a resistência interna do grupo étnico, tal integração não levou ao completo afastamento da tradição, podendo mesmo ser observado no cotidiano da comunidade a prática de um modo de vida ainda particular e costumeiro, pois a modernidade pode até reduzir no conjunto simbólico o papel do tradicional, contudo, não o extingue (CANCLINI, 2003, p. 22).

É perceptível o etnoconhecimento nas diversas atividades do dia a dia da comunidade de Umariacú, esta sabedoria local “que se baseia em uma complexa inter-relação entre as crenças, os conhecimentos e as práticas” (TOLEDO & BARRERA BASSOLS, 2009, p. 40). Ao destacarmos este modo de vida, será possível refletirmos se a comunidade Umariacú tem as características e pode ainda ser considerada tradicional.

Diegues apud Fraxe et al. (2007, p. 95) destaca que um dos principais elementos que define uma comunidade como tradicional, são as formas específicas de manejo dos recursos naturais sem comprometer sua recuperação natural. A dependência da natureza e o conhecimento aprofundado da natureza transferidos para as gerações seguintes devem ser característicos.

O autor ainda destaca a importância das atividades de subsistência, ainda que alguns recursos se tornem mercadorias, no entanto com um reduzido acúmulo de capital. Inclui a importância das simbologias e “auto-identificação ou identificação feita por outros, com uma cultura distinta das outras” (ibidem).

Dando atenção aos elementos apontados por Diegues, destacaremos o modo de vida da comunidade em seus mais diversos aspectos, com destaque para o etnoconhecimento local e a relação de influência deste modo de vida na escola.

E podemos começar a destacar neste movimento, a utilização da língua materna Ticuna, algo que ainda permanece muito forte entre todos os moradores. Marília Facó (2008) com base em seus estudos sobre este povo, afirma:

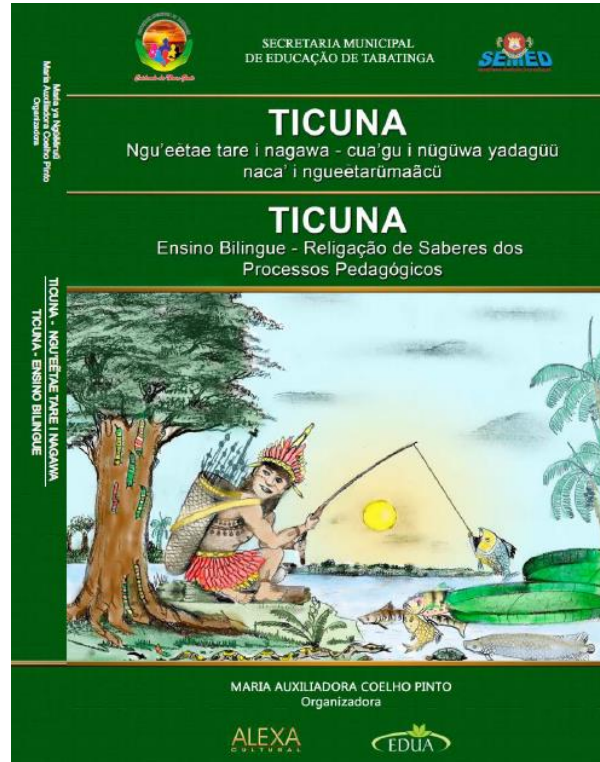
Nas aldeias que se encontram do outro lado brasileiro, o uso intensivo da língua Ticuna não chega a ser ameaçado pela proximidade de cidades (quando é o caso) ou mesmo pela convivência com falantes de outras línguas no interior da própria área Ticuna: nas aldeias, esses outros falantes são minoritários e acabam por se submeter à realidade Ticuna, razão pela qual, talvez, não representem uma ameaça do ponto de vista linguístico (SOARES, 2008).

E apesar do ensino desde cedo da Língua Portuguesa nas escolas e da forte presença de não indígenas na comunidade, a língua Ticuna é muito valorizada e falada por todos no dia a dia o que representa, segundo Elias (1994), a identidade nós. A utilização da língua pátria é apenas para a comunicação com não indígenas. Para os professores a Língua Ticuna é um dos importantes símbolos de representatividade identitária do povo, considerando que esta deva ser valorizada e fortalecida, apesar de não correr o risco de enfraquecimento, sendo este um dos principais elementos ou talvez o primeiro a ser mencionado quando se trata de preservação.

Ademais, o que se percebe é a preocupação de muitos educadores em propagar o dialeto tanto na própria comunidade quanto fora dela, através de organização de livros, cartilhas e apostilas pedagógicas que contemplam textos e atividades sobre variados temas locais (lendas, mitos, ritos, histórias), além de traduções e gravação de músicas infantis e do

hino nacional para a língua Ticuna. Vale destacar a parceria de professores da Universidade do Estado do Amazonas e da Secretaria Municipal de Educação de Tabatinga neste processo, direcionando os trabalhos de produção desses materiais pedagógicos.

Figura 15: Cartilha Bilingüe



Fonte: Coelho Pinto, 2019.

Figura 16: Produção dos textos e desenhos da Carta Bilingüe



Fonte: Coelho Pinto, 2019.

Figura 17: Exposição dos textos e desenhos da Carta Bilingue



Fonte: Coelho Pinto, 2019.

Nas imagens acima, acompanhamos o processo de produção de textos compilados em uma cartilha sobre o contexto local em relação ao aspecto histórico, mitos, rituais do povo Ticuna de Umariacú, produzidos por professores indígenas da própria comunidade e sob coordenação e orientação da professora e pesquisadora da Universidade do Estado do Amazonas, Maria Auxiliadora Coelho Pinto.

Este, assim como outras produções similares, pretendem tornar a educação na comunidade cada vez mais local e cultural, significativo aos educandos, ao mesmo tempo em que contribui para o fortalecimento e difusão da cultura local no âmbito acadêmico.

Rubem Alves (1933, p. 11) concorda que o currículo deveria ser organizado, respeitando uma ordem espacial, partindo gradativamente de um contexto local até o mais amplo. Respeitando este princípio, o aprendiz só pode conhecer e valorizar primeiramente o que está a sua volta, posteriormente lhe facilitará conhecer o mundo.

Bergamaschi e Medeiros (2010), entendem que é fundamental para a manutenção dos povos dominarem seus códigos, e a escola neste sentido, contribui para afirmação étnica. Assim pois, é de grande importância priorizar nas primeiras séries de aprendizagem na escola

o contato da criança com o seu repertório de saberes local, pois além de reafirmar conceitos iniciados no espaço familiar, instiga gradativamente para novos conhecimentos

3.1.1. O rio: lazer e trabalho doméstico

A localização da comunidade às margens do Rio Solimões tem estabelecido uma relação de interdependência entre os moradores e o rio, sendo o rio a fonte para a subsistência, o trabalho, o lazer e as atividades doméstica. Além disso, Matos (2009, p. 3) destaca:

Em comunidades ribeirinhas o modo de vida está associado ao rio. Pesca-se, caça-se, vai-se à roça, à casa do compadre ou à mata utilizando-se de algum tipo de transporte fluvial: canoa, casco, motor de rabeta ou barco com motor de centro. O rio é a estrada a orientar muitas das atividades desenvolvidas pelos ribeirinhos inseridos em figurações.

Parece ser o rio como uma das principais escolhas para o lazer, sendo possível observar em vários espaços da comunidade pessoas de todas as idades banhando e se divertindo em pequenas canoas e botes, é através deste contato diário com o rio que desde muito cedo as crianças se tornam excelentes nadadores e também defensores dos lagos, conhecem a diversidade de espécies de peixes e outros animais que vivem nos rios, além dos melhores espaços para se obter boas pescarias, preservam a vida nos rios e lagos retirando tão somente o necessário. Se a subsistência é um princípio que garante a relação do homem com a natureza em um sentido de interdependência, então os limites de sustentabilidade devem ser respeitados (SALGADO, 2007, p. 136).

Esta valorização da natureza faunística e florística deve ser visível não somente nos espaços de lazer e de trabalho desempenhado pela família em que a criança está inserida, todavia também no espaço de ensino, a escola. Onde o tempo de permanência da criança neste espaço é essencial para assimilação de códigos com o auxílio do professor. Assim considera o professor Arara:

“O tempo que os alunos ficam na escola é suficiente pra aprenderem muitas coisas, principalmente as disciplinas que nós trabalhamos sobre sabedorias local. Os alunos respeitam muito nós professores e acreditam muito no que nós falamos, então é importante que nós tenha cuidado com que nós falamos, pra não passar conhecimento errado” (ARARA, 2019).

A visão que se tem do professor por parte dos alunos como sujeito que detém o conhecimento de sua cultura e deposita confiança para adquirir conhecimento, deve ser

tomado como uma estratégia para estimular o educando na busca e valorização dos conceitos locais e também externo à sua cultura.

Além do espaço de lazer, os pequenos braços do rio que passam pelos quintais das casas são também os espaços para a realização das atividades domésticas, que muitas donas de casa preferem para lavar as louças e roupas diretamente na margem do rio. Destacamos que em alguns lugares onde o serviço de distribuição de água potável não chega e nos períodos de pouca chuva, muitas famílias consomem água do rio tratada por meio dos jarros feitos de barro, um saber prático adquirido há gerações.

Figura 18 e 19: momentos de lazer no rio



Fonte: ARAUJO, 2019



Fonte: ARAUJO, 2019

Por lazer, Elias e Dunning, apud Matos (2015), entendem que é a busca de emoções prazerosas, vivenciadas em espaço de consentimento social com um descontrole controlado das emoções. Este espaço de lazer, sendo o rio, que atrai não somente seus dependentes, mas outros que vem de longe, de fora da comunidade e escolhem o rio do entorno da comunidade como também seu espaço de entretenimento nos fins de semana, tornando visíveis as interações interétnicas.

Nas comunidades que tem sua localização ao longo da margem do rio, tem o seu calendário letivo interrompido no período de elevação do nível da água, pois a água durante este período invade casas, plantações, igrejas, escolas, entre outros espaços, sendo necessário elevar e improvisar pisos com madeira conforme o nível da água aumenta, até que não seja

mais possível e então as aulas são paralisadas temporariamente. Entretanto, esta interrupção no calendário letivo da escola de Umariacú não chega a ser necessário, tendo em vista que a comunidade se encontra numa parte mais alta. Porém, um outro movimento mais lento e não menos preocupante também é observado todos os anos durante a enchente, o movimento das terras caídas. Agricultores acreditam que isto se agrava também por causa do fluxo das grandes embarcações que passam na calha dos rios (FRAXE et al. 2007, p. 48).

A escola está a poucos metros do rio, apenas atravessando a rua, sendo mesmo possível observar e ouvir da janela da sala de aula os diferentes tipos de embarcações que navegam nestas águas todos os dias, que já nem parece mais incomodar o barulhento motor de rabeta que navega tão próximo, quase encalhando na margem, talvez seja até um alívio saber que há vida neste constante movimento do rio, ou mesmo a esperança de mercadorias, peixes ou caça sendo trazida para casa por um parente. Portanto, é nesta curta distância de espaço que se observa todos os anos a terra sendo levada aos poucos pela correnteza.

3.1.2. Alimentação

Quanto a alimentação, tem variado bastante nos últimos anos. Marília Facó Soares (2008) em seus estudos sobre os Ticuna da região do Alto Solimões, descreveu que a alimentação era basicamente e tradicionalmente composta de diferentes preparos do peixe com a farinha de mandioca, sendo os pratos: peixe assado, cozido, e ainda outros pratos como “pupeca (uma espécie de trouxinha preparada com folha de bananeira onde é assado o peixe) e a mujica ou massamoura (uma massa de banana amassada e apimentada com pedaços de peixe desfiados)” (SOARES, 2008). Entretanto, apesar do peixe ainda representar um dos principais alimentos na dieta dos moradores, outros tipos de alimentos foram aos poucos sendo introduzidos nesta receita: galinha, pato, carne bovina (MACÊDO et al. 2014), e hoje também alimentos industrializados de fora da comunidade, a exemplo dos enlatados.

Pesquisa realizada por Macêdo et al. (2014) em Umariacú, mostrou que a maior parte das famílias adquiria seus produtos alimentícios através da compra na cidade. Todavia, hoje, com o rápido aumento de compra de produtos alimentícios na cidade, algumas famílias da própria comunidade passaram a investir em pequenos mercadinhos, oferecendo variados produtos de enlatados, arroz, feijão, óleo, biscoitos e pão. O tradicional preparo do peixe hoje quase já não é mais saboreado sozinho, sendo acompanhado por outros alimentos como arroz, feijão, macarrão e outros temperos não produzidos na comunidade.

Vale destacar que neste processo de assimilação da alimentação se deu também por influência da escola, a partir do momento em que o estado e município passaram a ser os

responsáveis pela educação na comunidade, a merenda escolar não contemplava em sua receita alimentos produzidos na própria comunidade. Em consequência dessa introdução de produtos industrializados, há agravos nocivos à saúde através do consumo excessivo de alimentos industrialmente processados, como sobrepeso e obesidade (BELLINGER & ANDRADE, 2016, p. 18).

Hoje, a preocupação dos responsáveis pela alimentação dos alunos nas escolas municipais de Umariacú tem causado a adaptação do cardápio, por meio do chamado “Merenda Regionalizada”, em que através de chamada pública, grupos da agricultura familiar, produtores individuais e associações locais apresentam seus produtos disponíveis, que varia conforme a sazonalidade. E geralmente para atender toda a demanda são necessários mais de um fornecedor, sendo que nos últimos dois anos foram 4 produtores individuais e a Associação Mapana quem forneceram os produtos, destacando que esta última é uma associação com sede na comunidade de Belém do Solimões e é composta apenas de mulheres da própria comunidade e de comunidades adjacentes.

Figura 20: Produtos da merenda regionalizada



Fonte: SEMED, 2020.

O cardápio é feito por profissionais nutricionista da Secretaria Municipal de Educação e distribuído para as escolas juntos com os produtos durante 5 vezes (etapa) ao ano,

cada etapa tem duração de 40 dias letivo. Entre os produtos distribuído no ano de 2019 estiveram: macaxeira, cenoura, farinha de tapioca, farinha de mandioca, goma de mandioca, jerimum, batata cará, maxixe, pimentão, cheiro verde, banana (pacovão, prata, maçã), mamão, manga, limão, abacaxi, tucumã, milho, feijão de praia e peixe.

Figura 21 e 22: Cardápios da merenda regionalizada



Fonte: SEMED, 2020.



Fonte: SEMED, 2020.

O projeto de merenda regionalizada nas escolas indígenas representa uma importante iniciativa da Prefeitura Municipal de Tabatinga, tendo em vista que por muito tempo os alimentos distribuídos para as escolas eram fornecidos por empresas de alimentos da cidade, em sua maioria alimentos industrializados, insuficientes para garantir uma nutrição adequada. Ademais, é de suma importância incluir essa alimentação nas escolas indígenas, tendo em vista o resgate da dieta tradicional (BELLINGER & ANDRADE, 2016, p. 21). Este projeto é um incentivo para o desenvolvimento da agricultura local e as práticas tradicionais, nas quais os alunos aprendem.

3.1.3. Trabalho

Com relação as formas de trabalho ligados ao rio, a pesca ainda representa uma das principais fontes de sustento de muitas famílias, certamente associada a outras fontes de

rendas como, benefícios do governo ou trabalhos assalariados, pois a abundância de peixes não acontece durante o ano todo, ademais há o período de defeso de algumas espécies.

Figura 23: comercialização de pescados na feira local



Fonte: ARAUJO, 2020

Entretanto, devido à necessidade de outros alimentos não produzidos na comunidade e de outros materiais essenciais para a manutenção da família, como roupas, materiais de higiene pessoal, utensílios de trabalho, entre outros, uma boa parte da pesca também é direcionada para a comercialização na feira local da comunidade, como descrito no primeiro capítulo. Segundo Salgado (2007, p. 144), o aumento de produção de bem destinado a comercialização para aquisição de produtos industrializados, que tem se mostrado atualmente entre sociedade indígenas, afeta a disponibilidade de tempo para outras atividades de subsistência do dia e para os rituais, comprometendo assim a segurança alimentar.

Além da compra, muitos ainda consideram mais vantajoso a troca na cidade de seus produtos da pesca, cultivo e de criação de animais (galinha, pato, porco), tendo em vista que esta negociação lhes rende um maior número de materiais, uma vez que adquirem materiais de segunda mão.

Além da pesca, o cultivo também é associado ao rio, em áreas de várzea, onde a terra se submerge totalmente no período de enchente, os moradores da margem se apropriam destes

solos que se tornam férteis para o cultivo de tubérculos, com destaque entre eles o mais presente na alimentação dos moradores, a mandioca. Vale destacar o notório saber prático, como calculam todo o processo de produção, desde a preparação da terra até a colheita, com observância do processo de elevação do nível da água, do contrário, resulta em perdas parcial ou total do produto (MATOS, 2009, p. 5).

Estes trabalhados mencionados, às vezes também assumem a forma de renda complementar, quando a principal fonte de renda de determinada família não é suficiente para garantir o sustento de todos os seus integrantes.

Temos neste exemplo, a remuneração da função de professor. Quando apenas uma cadeira, não é suficiente para a manutenção da família, ainda mais sendo a família composta de muitos membros, logo, muitos buscam garantir uma renda alternativa por meio da pesca e da roça, cultivo da macaxeira e de hortifrúteis, além de outras atividades, mesmo porque muitos destes profissionais mantêm vínculos com o estado e município de contratos temporários, sendo que no município este contrato é feito anualmente por meio de seleção de currículos.

O contrato, geralmente, tem início no terceiro mês de cada ano, em conformidade com o calendário do ano letivo da Secretaria Municipal de Educação, e perdura até o último mês do ano. Portanto, durante os dois primeiros meses do ano estes profissionais ficam sem remuneração, isto quando são aprovados em seleção. Sendo assim, se veem obrigados a adquirir uma renda alternativa para garantir a subsistência da família durante este período em que não estão trabalhando como professores vinculados ao município.

No entanto, este trabalho alternativo requer, por vezes, dedicação de um pouco mais de tempo durante o dia ou mesmo durante a semana do que o trabalho docente, substituindo os trabalhos extraclasse do professor nos fins de semana, como: o planejamento das aulas da semana, correção de provas, revisão de conteúdo, entre outros, apesar de não ser uma obrigação da profissão este trabalho extraclasse, todavia, é inevitável como bem sabemos.

Neste sentido, Matos & Rocha Ferreira (2019, p. 376) descrevem:

Entre a institucionalização da educação e a educação provinda das relações sociais, o tempo é um elemento que deve ser levado em consideração nas reflexões postas, pois um tempo de aprendizagem é destinado à escola, e outro, em sua maior parte, ao convívio social, onde as práticas socioculturais são desenvolvidas em ambiente de terra e de rio – portanto, um tempo ligado aos ciclos naturais, no qual o “etno + o conhecimento” se fundem e se perpetuam.

O tempo dedicado ao trabalho alternativo é muito bem verificado no diálogo com uma professora não indígena, que lecionara por um longo período na comunidade. Esta descreve que presenciara colegas professores indígenas, deixando os alunos em sala copiando textos do quadro, ou mesmo transcrevendo enormes textos de livros, para ir até a sua roça colher mandioca, açaí e outras frutas e somente retornava no final da aula para dispensar os alunos.

No entanto, estes trabalhos complementares proporcionam também conhecimentos práticos aos docentes, que podem mesmo enriquecer suas aulas contextualizando suas experiências do cotidiano fora da escola, como nos relatos da mesma professora. Seus colegas indígenas traziam para o interior da escola ferramentas de trabalho, a exemplo da faca e o terçado, para mostrar como se descascava a mandioca ou ainda como se tirava as tiras de tucum e as palhas utilizadas na confecção dos artesanatos.

A utilização destes utensílios nas atividades práticas em sala de aula é surpreendente, pois hoje, em algumas escolas não indígenas, é praticamente uma infração grave para os alunos portarem objetos cortantes e pontiagudos, a exemplo da tesoura e estilete, tendo em vista os riscos que representam. Todavia, é comum a utilização destes materiais em algumas escolas indígenas da comunidade Umariacú, pois desde muito cedo as crianças já manuseiam, com habilidade, estes utensílios em outras atividades fora da escola.

Da mesma forma que os professores, os alunos também precisam conciliar o trabalho com os estudos, pois o trabalho de subsistência de muitas famílias, envolve por muitas vezes a maior parte de seus membros, mesmo as crianças, ficando difícil para os que estudam, conciliar a vida escolar e as atividades da família, conforme evidencia o professor Leônidas:

“Muitos filhos já ajudam os pais na roça, desde muito pequeno, vejo mais a partir de 10 anos de idade. E tem vezes que faltam na escola porque estão ajudando os pais na roça ou tão pescando, mas não desistem, não. Eu trabalho em outra escola também na EJA e os alunos também não tem muito boa condição, então eles sim desistem muito, porque tem que trabalhar, mas os alunos pequenos não desistem, não, porque os pais sempre trazem pra escola” (LEONIDAS, 2019).

Todavia, a intenção dos pais em levar os filhos para ajudar no trabalho não está na ideia de que o trabalho talvez seja mais importante que os estudos, pelo contrário, reconhecem a escola como uma alternativa de garantia futura de melhores oportunidades e condições de vida:

O processo de integração vem avançando no Amazonas e pressionando moradores das mais distantes comunidades ribeirinhas a outro diferencial social, que não é o mesmo do ser pescador, agricultor, caçador ou madeireiro. Agora, a criança ou jovem estudante é conduzido ao modelo que o leve a ser alguém na vida, e a escola, no universo amazônico, quer seja destinada a não indígenas ou a indígenas, não só ensina a ler, escrever e calcular, mas também segue os ditames do processo civilizador ocidental, modelador de comportamento (MATOS & ROCHA FERREIRA, 2019, p. 379).

Os mesmos ainda destacam “A educação institucionalizada conduz seus escolares para a diferenciação social, reverberando no modo de vida das comunidades amazônicas. Assim, em busca de uma profissão, os filhos de caçadores, pescadores e agricultores convergem para sede dos municípios” (2019, p. 375). Entretanto, a condição econômica um tanto mais elevado de alguns indivíduos, a exemplo de professores e funcionários públicos, é que possibilita a permanência de seus filhos nos centros urbanos e o acesso à escola.

Para os jovens que suas famílias não possuem as mesmas condições, resta dividir o tempo entre a escola e o trabalho, pois vale ressaltar, que incluir os filhos nas atividades cotidianas dos adultos, inclusive nas atividades do trabalho está imbricado ao modo de vida dos Ticuna e outros grupos tradicionais, de modo a preparar a criança desde cedo para sua vida adulta, na perspectiva de que “Os saberes, nos seus diversos aspectos, são transmitidos na educação dos filhos para que estes sejam pessoas de bem que contribuam positivamente com o povo, com a comunidade a qual pertencem” (ULLOA & PATUZZO, 2019, p. 103).

Neste sentido, ainda concorda o Senhor Fausto de 80 anos de idade, morador ancião da comunidade, entrevistado nesta pesquisa:

“Agora vivo só dos meus trabalhos de artesanato e da minha aposentadoria, mas eu já fiz um pouco de tudo desde quando eu era bem pequeno: já plantei macaxeira, fiz farinha, pesquei, tudo isso eu fazia pra sobreviver, mas agora já não faço mais, porque não tenho mais força e nem saúde, mas eu sei e ensinei todos os meus filhos, pra que um dia se não conseguissem trabalho pelo menos não iam passar fome, né, porque iam saber fazer farinha e iam saber pescar, porque tem muitos que não tem emprego, mas também não sabe fazer nada, então passa fome, né, mas eu ensinei todos os meus filhos, mas graças a Deus que não precisa, porque eles já tem emprego” (FAUSTO, 2019)

O tempo dedicado pela criança ao trabalho desempenhado pela família em paralelo à vida escolar, lhe proporciona saberes práticos dos quais poderá fortalecer na escola, além do que este movimento lhe aproxima de sua própria cultura, mantendo vivo saberes de gerações. “O tempo da criança nos espaços escolares e culturais da vida tem que ser vivido e não

interrompido, por isso o tempo não é para contrapor a vida da criança, mas para lhe servir e dar liberdade para estabelecer relações com o outro e o ambiente” (KANATYO et al., 2009).

3.1.4. Cosmologia

Quanto à cosmologia dos moradores de Umariacú, ainda permanece viva a crença nos mitos, ritos, lendas e histórias, para garantir explicações sobre o surgimento do povo, garantir as relações, a proteção dos espíritos, equilíbrio e sustento pela natureza, o qual estes aspectos se mostram muito presente na formação das crianças e jovens através de diversas práticas, inclusive educativas formais e informais. Neste sentido, Ulloa & Patuzzo (2019, p. 102) concordam que:

A espiritualidade dos povos indígenas sustenta suas vidas, histórias, projetos de vida, trabalhos, festas, organização social e educação de seus filhos. Sua riqueza cultural é ampla e se estende desde rituais, cerimoniais, disciplinas, valores éticos morais e até mesmo dietas alimentares cujo objetivo é curar males físicos e espirituais.

Um dos rituais mais importante é o da “moça nova”. Representa a passagem da infância para a vida adulta, que a menina ao atingir a puberdade é reclusa e passa por um processo de preparação para desempenhar diretamente outro papel, o de adulto, isto, porque, as etapas da vida na concepção de alguns povos indígenas são diferentes, que existem apenas as fases da infância e adulta, sem levar em consideração a adolescência e juventude, de modo que é possível perceber jovens de pouca idade já constituindo famílias, quanto mais cedo atingirem a puberdade, tão logo poderão ser dados em casamento e ter uma participação ativa na comunidade.

May Costa (2015) estudou o ritual de iniciação da “moça nova”, o qual durante os três dias de realização do ritual entram em cena máscaras que representam entidades e animais da floresta, estas máscaras servem para lembrar a moça que existem sempre os maus espíritos e que poderão influenciá-la durante sua puberdade. Segundo a autora estas máscaras representam ainda “espíritos demoníacos que durante um tempo mítico massacravam os Ticunas” (COSTA, 2015). Estes rituais ensinam valores à moça sobre os cuidados que devem ser tomados, resguardando-se sempre antes e durante sua puberdade até o período que certamente se tornará mãe de família.

No ritual ainda são realizadas certas atividades pela moça que acreditam garantir proteção, fartura de carnes e de peixe nos rios. É necessário nestes rituais que a menina em processo de iniciação para a vida adulta seja bem instruída de modo que tudo ocorra

exatamente como o planejado, pois do contrário não conseguirão afastar os espíritos não-humanos que rondam a comunidade e também os bichos, estando, portanto, mais vulneráveis aos ataques deles. “Desse modo com a realização do ritual, os Ticuna teriam boa roça, colheita farta, pesca e caça em abundância. Enfim, por manterem os “demônios” longe de sua comunidade, estariam protegidos e livres de todo o mal e a saúde estaria assegurada” (COSTA, 2015, p. 90).

As práticas educativas informais indígenas contemplam nas narrativas dos mais antigos os ensinamentos sobre os dois universos, espiritual e material e dos seres que habitam em cada um, assim como os que podem caminhar entre os dois mundos, nesta concepção existem os bons e maus espíritos, de modo que algumas práticas como os rituais servem para cativá-los e aproximá-los ou mesmo afastá-los. Estes ensinamentos são repassados de geração a geração, e a transmissão em sua maioria ocorrem desde a infância e se tornam tão comuns que estão presentes até mesmo nas brincadeiras infantis (COSTA, 2015). E fortalecem os valores e crenças, regulam normas, determinam comportamentos e relações e garantem a organização, manutenção e perpetuação.

De acordo com o gestor da escola de Umariacú, a escola participa dos rituais de iniciação de suas alunas quando convidada pela família da aluna moça, apesar da não aprovação do ritual e proibição por parte de líderes religiosos. A festa é então preparada e toda a escola participa, inclusive os alunos. Entretanto, vale destacar que para os alunos não é apenas um passeio, contudo uma aula de campo, em que aprenderão sobre a tradição.

Portanto, durante a festa os alunos observavam atentamente aos detalhes e ao desenrolar de todo o processo do ritual, posteriormente são discutidos em sala com mediação do professor, enfatizando o que representa o ritual, os personagens que entram em cena com máscaras. E ainda destaca as mudanças físicas que ocorrerá, a partir de então, à menina moça. Esta explicação ocorre de forma interdisciplinar, com inclusão da disciplina de ciências, em conformidade com os componentes curriculares, em que devem ser associados os saberes da tradição aos componentes curriculares nacionais.

Um dos importantes mitos de criação do povo Ticuna está associada ao lago do Eware, espaço sagrado onde habitaram seus ancestrais divinos Ngutapa e Mapana, que geraram Yoi e Ipi “(ULLOA & PATUZZO, 2019, p. 102). Yoi foi quem pescou o povo Maguta das águas do Eware e ensinou habilidades e conhecimentos acerca da floresta, dos rios e da terra, assim como o manuseio dos recursos.

Apesar do reconhecimento dos ritos e mitos de criação do povo, característico da cosmologia cultural tradicional Ticuna, contudo há um conflito interno de aceitação do

criador divino, pois há também uma forte presença de igrejas católicas e protestantes na comunidade, com um número significativos de templos, sendo mesmo possível contar uma em cada esquina.

Salgado (2007, p. 150) entende que todos os contatos destes com outras culturas provocaram transfigurações étnicas de nível ideológico, incluindo concepções míticas e religiosas. O autor define este movimento como uma “ruptura do *ethos* tribal”, em que as crenças de explicações da origem do universo e que garante o vínculo interno do grupo (Ribeiro apud Salgado, 2007, p. 150), encontra-se comprometido. Esta ruptura contribui para mudanças de hábitos e da relação com a natureza (SALGADO, 2007).

Neste sentido, há destaque especial para algumas igrejas em Umariacú, como: a Igreja Católica Ticuna de Santo Antônio, que tem o dia 13 de julho como feriado no calendário da escola e três noites de festa na igreja local, e conta com a participação de muitos fieis de comunidades próximas. Outro destaque para a Igreja da Santa Cruz, que influenciou bastante no modo de vida dos moradores, discordou dos rituais de iniciação e das pinturas corporais, entre outros, inclusive influenciou líderes para a proibição destas práticas.

A Igreja Missão Ordem Cruzada, talvez seja uma das mais antigas na comunidade e relembra os primeiros movimentos missionários na região do Alto Solimões no século XVI. Esta causa ainda hoje um impacto muito grande em seus fiéis, que incluem as mudanças no comportamento e na aparência física, deixando de lado os costumes da tradição.

Figura 24: Caminhada da Igreja Ordem Cruzada



Fonte: ARAUJO, 2019

Figura 25: Caminhada da Igreja Ordem Cruzada



Fonte: ARAUJUO, 2019

Neste sentido, percebemos o impacto pelo contato intercultural, de modo que o mais afetados é a cultura indígena, com “transformações, adaptações e arranjos, temporários e permanentes, nos diversos modos de vida” (SALGADO, 2007, p. 150). Porém, um outro ponto de vista relacionado à conversão do indivíduo indígena à uma religião cristã é destacada por Dornelles (2016, p. 126):

O índio muitas vezes quando acaba se inserindo dentro de um contexto religioso externo ao seu, busca com essa inserção certo reconhecimento por parte do não índio, e de certa forma reconhecer-se capaz de se colocar diante do branco. Seria uma estratégia consciente do índio, de se adequar a violenta opressão branca.

O reconhecimento por parte do não índio nunca esteve entre um dos comportamentos observados nos Ticuna de Umariacú, pois historicamente este povo sempre demonstrou resistência e sentimento de fuga das mãos dos grandes senhores de terra e de missionários. O movimento das missões da igreja no século XVI enfraqueceu o padrão cultural de muitos grupos indígenas desta região reunindo-os em aldeamentos, e que após o enfraquecimento dessas missões vários deles não conseguiram retornar às suas terras de origem. Apesar dos deslocamentos, o trabalho missionário da igreja ficou muito marcado no modo de vida destes,

podendo mesmo não ser considerado a conversão destes à religião cristã apenas uma forma de resistência à opressão branca, mas também um conflito interno de fé.

3.1.5. Artesanato – a prova do saber fazer

Com a comunidade cada vez mais integrada, muitos dos costumes e saberes tradicionais dos moradores de Umariacú, tem se diversificado e se adaptado aos novos contextos do mundo ocidental. Entretanto, isto não apagou da memória de uma minoria de três gerações, permanecendo ainda boa parte desses saberes entre os mais idosos.

Embora a iniciativa dos agentes educadores em parceria com a comunidade e líderes em revitalizar elementos tradicionais por meio da escola ser uma alternativa considerável, somente será possível alcançar bons resultados com a efetiva participação dos anciões que porventura detém fortemente a tradição remanescente. Ives et al. (2015, p. 3) considera os mais velhos como “patrimônio cultural na memória viva de um povo: seres detentores de saberes, dizeres e fazeres tradicionais”. Estes acumularam saberes durante a vida toda e são capazes de guardar na memória conhecimentos de todo um grupo.

Toledo e Barrera Bassols (2009, p. 36) destacam que o conhecimento se aperfeiçoa geração pós-geração dentro do contexto local, e novos conhecimentos podem ser introduzidos e/ou os antigos podem ser modificados pelas novas gerações. E se levarmos em consideração que a cada geração o conjunto de saberes se renova e se adapta conforme seu tempo, podemos então afirmar que os mais velhos serão sempre os mais apropriados para transmitir conhecimentos, tendo em vista que estiveram em maior contato com os saberes primitivos e podem também acompanhar o aperfeiçoamento das práticas a cada nova geração.

Esta capacidade de acumular saberes da tradição ficou evidente quando um morador ancião por nome fictício de Fausto, 80 anos, nos conta em entrevista nesta pesquisa, sua história desde que chegou na comunidade onde vive até hoje. Vindo para a terra de Umariacú em 1948 de uma terra um pouco distante desta, chamada Paraná de Guariba, na comunidade indígena de Belém do Solimões, também pertencente à cidade de Tabatinga, chegando com seus pais para trabalhar nos seringais de uma terra próxima chamada Takana.

“Me lembro de como meu pai cortava com cuidado os troncos da árvore para tirar a seringa. E por causa do trabalho de seringueiro do meu pai, ele ficava ocupado o dia todo e não tinha mais tempo para plantar mandioca, nem pescar e caçar como nós fazíamos antes lá de onde nós viemos” (FAUSTO, 2019).

Entretanto, desde cedo fora incluído nas atividades diárias da família, sendo suficiente para que aprendesse e mais tarde quando adulto desenvolvesse estes trabalhos depois que a coleta de seringa deixou de ser explorada nestas terras. Não restando outros meios de garantir o sustento da família, passou, então, a cultivar mandioca e produzir farinha, caçar, pescar, desta forma sustentou e criou seus filhos.

Também detinha outros saberes que aprendera com seus pais na infância: o artesanato e a carpintaria para confecção de canoas e casas, porém pouco colocava em prática, mas com o passar dos anos e a velhice se aproximando e, conseqüentemente a força física enfraquecendo, deixou de lado os trabalhos que lhe exigiam muito e passou a desenvolver somente o artesanato, pois seus filhos já estavam adultos e empregados e podia agora contar com eles para seu sustento, além de sua aposentadoria. E ressalta que antes que pudesse deixar de lado tais atividades, transmitiu tais conhecimentos aos filhos, que ainda hoje continuam no exercício de algumas atividades, como a carpintaria e o cultivo da mandioca, no entanto apenas para o próprio consumo.

Hoje o artesanato desenvolvido em parceria com a esposa é a única forma de ocupação e representa uma renda complementar. É uma atividade que não lhes rende muito, pois não produz muito apesar da grande demanda, tendo em vista considerar que o tempo deve ser respeitado, o tempo em que a natureza produz suas árvores, seus frutos, tempo necessário para que haja material suficiente para não prejudicar a natureza. Os povos que vivem às margens do rio estabelecem uma relação de reciprocidade para se apropriarem dos recursos florestais, com observância do tempo ecológico dos recursos (FRAXE et al. 2007, p. 142). Neste sentido o Senhor Fausto afirma que:

Temos que respeitar a natureza, o tempo que ela leva para produzir. Não tirar muito hoje pra não faltar amanhã. A natureza assim como nós precisa se renovar e crescer, se tirar muito dela, ela não terá como se recuperar, por isso fico um tempo sem material pra fazer meus artesanatos, esperando até ter muito material pra tirar (entrevista, 2019).

Da mesma forma entre o povo Sateré-Mawé, a coleta de material é feita com o cuidado necessário e sem retirar demasiadamente, do contrário a planta enfraquecerá e morrerá (SILVA, 2018, p. 65).

A idade avançada de Fausto faz com que não exija muito de si mesmo. As dores que sofre nas pernas o deixa inabilitado para o trabalho de retirada de materiais na floresta, entretanto a preparação de medicamentos com plantas que aprendera com seus pais o alivia sempre das fortes dores:

“Quando ando muito na mata, depois sinto muitas dores na perna, então sempre faço um remédio que minha mãe me ensinou quando eu era pequeno. Misturo o sumo da folha da málva com gema de ovo e passo no joelho, mas a dor sempre volta porque eu não faço como deve ser feito, porque tem que fazer durante 7 sexta-feira e eu nunca consigo completar, porque eu sempre paro quando a dor começa a passar, ai sempre volta, mas dessa vez eu vou completar as 7 sexta-feira, já fiz 3, falta só 4” (FAUSTO, 2019).

Há uma divisão do trabalho e de confecção de peças entre o casal, ficando o trabalho de seleção e retirada do material na floresta sob responsabilidade do homem como: o tronco da madeira retirada das árvores de mulungu, murapiranga, cedro, entre outros, pois estas têm o tronco mais denso e resistente, considerando o artesão que estas são as mais apropriadas para modelagem. Além deste, retira também os fios de tucum da árvore do coco do mato, as talas da árvore do tucumã e as frutas e raízes (urucum, jenipapo e açafraão) que fazem tintas para tingir as peças. O artesão destaca que recolhe materiais para fazer tintas, pois seus clientes preferem e fazem questão que toda a peça seja natural.

A mulher é responsável pela preparação do material, depois de retirado os fios de tucum, é posto no sol para secar, depois de seco lavado, e sua coloração muda durante este processo, sendo amarelo no início e branco no final do processo.

O homem é responsável pela confecção e entalhes a partir da madeira como: arco e flecha, mini canoas, barcos, avião, máscaras de animais, botos e outras espécies de peixes.

Figura 26: peças de artesanato confeccionado por homem



Fonte: ARAUJO, 2020

Figura 27: Máscara de rosto humano



Fonte: ARAUJO, 2020

Figura 28: Arco e flecha de caça



Fonte: ARAUJO, 2020

Já as peças feitas a partir dos fios de tucum e das talas do tucumã como (bolsas, redes de balanço e tapete) ficam sob responsabilidade da mulher.

Figura 29: Rede e bolsa feita de tucum



Fonte: ARAUJO, 2020

Os detalhes de pinturas e decorativos presentes nos artesanatos indígenas seguem sempre uma relação de inspiração na natureza, cobra jiboia, peixes e outras espécies de seres vivos (SILVA, 2018). Não é diferente entre os Ticuna, a cobra jiboia possui em sua pele um padrão de desenho vislumbrante e hipnotizante, que inspira muito nos desenhos corporais e na pintura das peças artesanais. Assim como a pele da cobra jiboia, todas as inspirações e padrões geométricos estão presentes na natureza, precisamos apenas apurar os sentidos para percebê-las (LEONIDAS, 2018).

O porta-voz das negociações de qualquer peça ficam por conta do homem, a mulher apenas observa atentamente sem dizer sequer uma palavra, apenas quando consultada sobre a redução do valor do seu trabalho em alguma de suas peças, no entanto sussurra tão baixo, que quase não se faz ouvir. Após as negociações o dinheiro também fica sob responsabilidade do homem, pois este ficará incumbido de comprar os mantimentos de que a família necessita.

Vale destacar que não há um espaço específico na comunidade onde possam expor suas peças artesanais, de modo que as pessoas que adquirem suas peças, chegam até eles por indicação de outros moradores ou de outros compradores que já adquiriram peças anteriormente.

O repertório de palavras de que se apropria e utiliza durante as negociações para vender seu “peixe” é impressionante, descreve detalhes da confecção, assim como a qualidade do material utilizado, capaz de induzir qualquer um a adquirir uma de suas peças, de modo que confesso também não resistir e deixar a casa de Fausto com menos dinheiro no bolso, em outras palavras, de pesquisador, passo a ser um elemento de negócio.

Mas vale ressaltar a proximidade que se estabelece após uma negociação, e o respeito que parece transparecer da parte de Fausto após uma demonstração de interesse pelo seu trabalho, tanto que um gesto seu muito se surpreendera, quando após uma visita, Fausto me ofereceu de presente o anel que estava em seu dedo, dizendo que este objeto lhe acompanhara por muito tempo e também lhe protegera dos maus espíritos, assim como lhe trouxe muita sorte, porém agora teria um novo dono. Hesitante, recusei e agradei, mas não podia aceitar algo muito significativo para Fausto, mas com muita insistência de sua parte, resolvi aceitar e, apesar de não possuir nenhum valor material, tendo em vista que era artesanal, produzido a partir do caroço da fruta de tucumã, no entanto possuía um valor simbólico e um certo encanto nos detalhes e no seu tom de coloração.

Este mesmo sentimento provindo de uma negociação já foi descrito por Lévi Strauss (1942) entre povos indígenas do Amazonas, uma relação amistosa se estabelecia através de

longas negociações e trocas de utensílios, culminado no final, inclusive numa relação de parentesco.

Apesar do enfraquecimento dos padrões e costumes do povo de Umariacú, os saberes ainda permanecem com certo vigor na memória e na prática de uma geração mais primitiva. Estes personagens que certamente mais contribuiriam para a preservação dos saberes locais, através da efetiva parceria com a escola, para a transmissão dos saberes tradicionais.

A realidade se mostra diferente, não foi observado nenhuma iniciativa de buscar para o interior da escola a participação dos mais velhos para compartilhar sobre os costumes e saberes da tradição, mas vale ressaltar que são os netos desses moradores mais velhos, que aprendem através da observação do fazer artesanato no dia a dia, e levam estes conhecimentos para compartilhamento em sala através da condução das aulas contextualizadas do professor. Portanto, apesar da ausência da participação direta dos mais idosos em compartilhar seus conhecimentos da cultura Ticuna na escola, estes saberes chegam através de suas gerações.

3.2. FAMÍLIA E ESCOLA

Atualmente um dos desafios que integram o debate acerca do baixo rendimento do aluno na escola e o sucesso de uma educação integrada e participativa, é a efetiva parceria da família com a escola. Porém, a maior parcela pela educação dos filhos é atribuída à escola, assim como também é cobrada. Sabemos que não é a escola, contudo a família que proporciona as primeiras experiências educacionais à criança:

A família é o berço da formação de regras, princípios e valores, outras instituições assim como a escola, possuem também papel muito importante nesta formação moral, a escola se organizando de forma democrática, oportunizando uma vivência cidadã. Dessa forma, promovem o nascimento crescimento do respeito mútuo e o desenvolvimento da autonomia, ingrediente para formação moral (OSORIO, 2008, p.34).

Em comunidades tradicionais indígenas, em que não há a oferta de educação formal, a responsabilidade pela educação das crianças é atribuída em grande parte à própria família e em menor parte também à comunidade, por meio de figurações específicas que envolvem os mais velhos. Kanatyo et al. (2009) considera que os espaços onde ocorrem o ensino e aprendizagem são os espaços da vida, onde surgem as interações entre pessoas e a natureza, experienciando o trabalho com a terra, na roda da fogueira, com os mais velhos e nas brincadeiras.

A família propicia o primeiro contato da criança com os elementos simbólicos de sua própria cultura. A comunidade atua mais na transmissão dos saberes práticos, porém vale destacar, que muitos outros padrões sociais são transmitidos pelos anciãos apenas durante os rituais de iniciação dos jovens para a vida adulta.

Em comunidades indígenas, por sua vez, onde há a oferta de educação formal o ritmo de aprendizagem é diferente daquela posta na família e nos diversos espaços vivido pela criança, pois agora este ensino e aprendizagem deverá ser dividido durante o dia em um espaço mais restrito, em um contexto mais disciplinado e regrado, onde o desempenho está sempre em constante avaliação.

A escola não deve estar desconectada da realidade vivida pelo aluno e do ritmo da comunidade. Kanatyó et al. (2009) concorda que a escola não deve estar sozinha, ela tem que andar paralelo à comunidade, servir para a vida da comunidade, pois não deve ser considerada algo externo, contudo interno à vida de todos.

Neste contexto de diálogos estão bem definidos os papéis:

A escola, portanto, entra como centro de resgate e incentivador da valorização dos saberes da comunidade do seu entorno, já que muitas comunidades, mesmo em estado quase provinciano, possuem tal unidade para educação dos seus filhos. E é nelas que os saberes da comunidade são externalizados, pelos seus filhos e suas filhas, quando estimulados a isso, e o mundo vivenciado pela ótica do alunado pode ser resgatado, valorizado e aprendido pelos professores, buscando sempre envolver nesse processo a família e as gerações que perpetuaram a origem e as tradições deles (FREIRE, 1989; VASCONCELLOS, 2010 apud CORDULA & NASCIMENTO, 2014).

Se a realidade da escola encontra-se fundamentada em uma realidade alienígena ao contexto que está inserida, tende a desencadear papéis paralelamente opostos, numa via de mão dupla (ELIAS, 2006). Ao mesmo tempo que caminha numa direção de integração, caminha para a desintegração, educa conforme os preceitos de uma sociedade ocidental, e deseduca da tradição cultural. Matos (2019, p. 379) considera que:

Enquanto a escola [...] proporciona ensinamentos por vezes distanciados do complexo modo de vida da comunidade – até por falta de conhecimento dos próprios professores que estão à frente dessa Educação Formal –, as famílias ensinam seus filhos no contexto da tradição.

Quanto mais tempo os professores estiveram fora de suas comunidades estudando, mais se distanciaram de suas tradições, portanto devem contar com o apoio daqueles que ainda detém fortemente a tradição em suas memórias, sendo estes os mais velhos. Ives et al.

(2015) em pesquisa feita na comunidade indígena Tentehar, afirma que os anciãos são considerados fonte de pesquisa para os professores da Educação Infantil, além disso, são essenciais também no desenvolvimento do trabalho pedagógico. “Como disse o professor da Aldeia Pataxó Muã Mimatxi, certa vez, entendemos que nossos melhores livros são nossos velhos, nossas crianças, nossa terra, nossas plantas e toda a natureza” (IVES, et al. 2015, p. 3).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (p. 17) considera que garantir o entrosamento da comunidade significa o asseguramento de princípios que inclui a coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, desenvolvidos a partir de suas próprias culturas. Neste sentido o Referencial curricular nacional para as escolas indígenas – RCNEI (1998, p. 24) defende a participação da comunidade no processo pedagógico da escola essencial para a efetividade de uma educação específica e diferenciada.

Quanto a presença e participação direta das famílias e da comunidade no fortalecimento da tradição no interior da escola de Umariacú, ainda não tem sido efetiva, entretanto nota-se a participação das famílias no processo educativo dos filhos, no acompanhamento das atividades extraclasse, no fortalecimento da língua indígena em casa, na transmissão dos costumes e saberes ainda resistentes, quando convocados para as reuniões e colaboração nos eventos que a escola realiza durante o ano letivo.

Segundo o calendário letivo da escola dentre as principais atividades que a escola realiza em parceria com a comunidade estão: dia das mães e dia dos pais, que atraem muito as famílias para as programações que são realizadas todos os anos, e incluem homenagens, presentes e muito comidas e bebidas.

O Dia do Índio no dia 19 de abril representa feriado no calendário letivo das escolas, todavia passou a levar há dois anos atrás os alunos da escola e de outras comunidades convidadas, para desfilarem pela principal rua da comunidade, com apreciação de toda a comunidade. Vestidos de uniformes escolares e outros trajes típicos, representa na visão dos locais uma forma de fortalecimento e de valorização da identidade indígena. Além disso, há uma programação na escola que inclui apresentação de danças e músicas locais, poesia criadas pelos próprios alunos, exposição de matérias e cartazes com textos e desenhos da cosmologia Ticuna. No entanto, alguns professores discordam e consideram desnecessário tal prática.

Neste sentido, afirma a professora Flor:

“Todo dia pode ser dia de índio. O professor pode trabalhar sobre a tradição na sala de aula quando quiser, não é necessário somente uma data pra fazer

um evento grande pra falar da tradição, porque assim parece que não é importante trabalhar a tradição nos outros dias do ano” (FLOR, 2019).

Além destas datas comemorativas, a festa junina realizada na escola costumava contar muito com a participação e colaboração das famílias, com doações de comidas e bebidas típicas para arrecadar fundos para a compra de materiais didáticos para a escola, tendo em vista que todo o material disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação não era suficiente para atender a demanda da escola. Todavia, os arraiais realizados na escola foram proibidos pelo cacique, uma vez que durante as festas ocorriam muitas brigas entre jovens sob efeito de bebidas alcoólicas.

Sendo assim, a participação da comunidade não tem sido efetiva com relação a transmissão e fortalecimentos dos costumes e saberes da tradição na escola, mas se destaca a participação de forma indireta e da execução do seu papel em casa na família, na formação das crianças, por meio dos conhecimentos práticos primitivos que ainda resistem na memória dos mais velhos. Sendo que esta seria a parceria mais eficiente na tentativa de transmissão dos costumes e saberes da tradição na escola.

Ficou evidente também o etnoconhecimento presente no modo de vida da comunidade e a influência deste modo de vida na escola através das datas comemorativas e da igreja, assim como o trabalho de subsistência da família interfere negativo e positivamente na vida escolar dos alunos e profissional dos professores. Os alunos desde cedo aprendem a compartilhar os saberes práticos do trabalho entre a escola e a roça ou o rio, assim como os professores necessitam da renda complementar do trabalho da pesca, caça, entre outros, para garantir a subsistência da família. Trabalho este que lhe fornece conhecimentos práticos que pode inclusive abordar em suas aulas, deixando-as mais dinâmicas e contextualizadas.

Diante disto, consideramos que apesar do enfraquecimento sofrido através dos contatos históricos e ainda hoje por meio de um processo mais lento, é possível perceber características peculiares que definem no contexto geral um povo tradicional, pois ficou claro entre outros, a dependência, conhecimento e manejo principalmente dos recursos da natureza para subsistência,

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho empenhou-se em identificar se o saber fazer Ticuna dos moradores de Umariacú em Tabatinga é conteúdo discutido em sala de aula por parte de professores e na parceria com a comunidade. Sua visibilidade no cotidiano e sua relação com o processo educativo formal, por meio do currículo e da prática pedagógica, que se fortalece a partir do empenho de educadores e da comunidade para preservar e fortalecer saberes que historicamente enfraqueceram através dos intensos contatos e que ainda hoje resistem a um forte movimento de integração à cidade. Neste sentido, foi necessário remontar a história de formação do povo nesta região, contexto essencial para compreendermos sobre as condições que vivem hoje e, a partir disso relacionar ao contexto atual e possivelmente traçar a direção que se segue.

As descrições sobre os povos indígenas contidos nos relatos dos cronistas atribuíram muitas distorções pré-concebidas e que apenas trouxeram muito sofrimento para estes, até mesmo hoje com os estereótipos desfavoráveis atribuídos aos povos da região por outras regiões do Brasil e fora dele. Contudo, vale destacar que mesmo nos relatos das expedições que se sucediam, podemos verificar o dismantelamento destes conceitos e as pretensões por trás deles. De modo que muito bem ainda foi registrado sobre os índios do Amazonas, sobre suas características físicas e comportamentos peculiares, sobre seus costumes e crenças totalmente diferente do modelo ocidental, porém, não inferior. Certamente, estes não representavam uma raça inferior ou uma espécie que não se comparasse aos seres humanos e tampouco a nenhuma espécie de monstro, como muito foi dito.

Consideramos que os objetivos específicos propostos inicialmente foram alcançados, pois o primeiro capítulo que também traz o primeiro objetivo específico: Descrever na perspectiva sócio histórica a área de investigação e o surgimento da educação formal neste processo, verificamos que o histórico da educação formal está ligado ao histórico de formação da comunidade onde se encontra localizado atualmente, e que durante este processo dependeu das lutas e resistências de seus moradores para a garantia constitucional de uma educação diferenciada.

O que a história nos mostra com o diferentes momentos e formas de contato com os povos indígenas são os tratamentos absurdos a qual estes foram submetidos desde o período colonial, de extermínio e genocídio. Os movimentos messiânicos que retiravam de suas terras e os transportavam para outras para moldá-los dentro de novos padrões sociais, interrompendo

assim a transmissão das tradições ancestrais de gerações. A tomada de suas terras e a exploração impune de suas forças de trabalho pelos seringalistas, impondo um ritmo de trabalho desconhecido, pois a acumulação de bens materiais nunca foi algo inerente aos povos indígenas, que sempre mantiveram um contato de respeito com a natureza, retirando dela apenas o essencial para a sobrevivência.

Apesar das conquistas com as agências de proteção aos índios, todavia não se veem livre de outros males, pois até hoje ainda sofrem com as intensificações do contato com os centros urbanos e das influências exteriores, que enfraquecem seus costumes e saberes, restando agora a árdua tarefa de lutar para o fortalecimento e revitalização destes antes mesmo que sejam extintos. Umariacú passa por constantes mudanças de adaptação e integração à cultura nacional a partir das intensificações do contato com não indígenas, influi lentamente nos padrões sociais que justificam o modo convencional de vida dos integrantes.

Percebemos que a estruturação da principal via de acesso às duas comunidade, ainda que inconclusa, alteraram disfarçadamente o ritmo de vida dos moradores, pois com o aumento de entrada de não indígenas e conseqüentemente também da demanda dos produtos nativos comercializados na feira local, passam a produzir mais do que apenas o necessário para a subsistência, atribuindo um valor econômico aos produtos e ao trabalho, assim como enfraquecendo vagarosamente a tradicional troca solidária e o trabalho coletivo, que antes criavam e fortaleciam vínculos.

O segundo capítulo traz o segundo objetivo: Analisar a abordagem dos saberes no currículo e sua contextualização por meio das práticas pedagógicas. A educação formal na comunidade segue os moldes da educação ocidental, sua estruturação e organização obedece aos padrões do sistema de educação da cidade, todavia com adaptações do currículo e das práticas pedagógicas, seguindo determinações da constituição e da LDB, que garante aos povos indígenas formas próprias de ensino e aprendizagem com inclusão da língua e de seus saberes culturais. Neste sentido, é adotado um currículo híbrido na escola, com abordagem de conhecimentos da cultura Ticuna local e conteúdo nacional, que se complementam no fazer pedagógico. Entretanto, o contato intercultural tende à sobreposição de um sobre o outro, que ficou evidente nos conteúdos abordados, nas atividades físicas, nas formas de organização da sala, das carteiras enfileiradas uma após a outra, as filas para ida ao banheiro e para a merenda, a divisão do tempo em iguais proporções para cada disciplina.

No entanto, vale destacar também o empenho, habilidades e conhecimentos dos educadores na abordagem das competências específica sobre a cultura local, na contextualização dos rituais de iniciação para conhecer o corpo, ensinar os papéis que passam

a ser desempenhados após a iniciação, assim como a importância dos rituais. Além disso, saberes práticos sobre a medicina das plantas, sobre os rios, lagos e as florestas se fazem visíveis no processo educativo, evidentes na interdisciplinaridade das competências nacionais. A necessidade de abordagem e valorização dos saberes práticos por meio da escola é um entendimento coletivo na comunidade educativa, pois reconhecem o quanto enfraquecido estão.

Apesar de enfraquecido, os saberes tradicionais são conteúdos abordados no currículo e nas práticas, que se complementam com competências nacionais. No entanto, devido à influência da cidade e à vinculação da educação às secretarias estaduais e municipais, o ensino se distancia do modelo tradicional de ensino peculiar dos povos indígenas. A sobreposição das competências nacionais aos saberes locais, assim como práticas educativas, organização da escola que relembram o ensino ocidental merece atenção pela comunidade educativa, pois certamente mais compromete o processo de fortalecimento e difusão da cultura local.

O terceiro capítulo traz o terceiro objetivo: Perceber a influência do modo de vida da comunidade e sua participação na mediação dos seus saberes na escola. Apesar da comunidade apresentar grande potencial para contribuir diretamente com o fortalecimento das sabedorias tradicionais na escola por meio dos saberes e experiências dos mais velhos, a exemplo do ofício de artesão do Senhor Fausto, que detinha grande conhecimento acerca das árvores. Entretanto, não foi constatado nenhuma iniciativa de integração da comunidade à escola, senão apenas quando convocadas para eventos e reuniões. Contudo, vale destacar o trabalho alternativo de professores, de pesca, caça e cultivo para garantir a subsistência da família, que suas experiências destes trabalhos são fundamentais para contextualização, fortalecimento e preservação do local em sala de aula.

A escola torna-se um ambiente de negociação intercultural, onde saberes nativos são visíveis, dentro do modelo pedagógico desenvolvido — por meio da relação professor-aluno-tradição. E, demonstra o vasto conhecimento dos profissionais, no que tange à cultura Ticuna, e suas habilidades e criatividade, na mediação pedagógica. Isto, a despeito de se confrontar com a precariedade que a entidade apresenta, por falta de apoio e atenção dos órgãos responsáveis por esta aprendizagem. Fica evidente que é possível alcançar as melhorias que assegura a Constituição e a LDB, respectivas à Educação Indígena. Posto isto, faz-se mister sejam atendidas às exigências dos educadores desenvolvedores de uma educação, apenas com o empenho e anseio por melhorias.

Os currículos indígenas se diferem dos currículos não indígenas, e desta forma é necessário que este documento seja. O planejamento das ações educativas deve estar de acordo com as ações do contexto espacial e cultural, onde está inserido. Supõe adoção de valores que regem as relações sociais indígenas, envolvendo as crenças que se manifestam por meio dos rituais de passagens para a vida adulta, os contos que sustentam a crença, a fé nos espíritos que garantem a proteção, a criatividade na produção dos utensílios artesanais, o conhecimento sobre a medicina das plantas que cura os enfermos, a natureza que produz o alimento, preserva a vida humana e por ela é preservada. A forma como esses povos se apropria da natureza é apenas para sua subsistência, e não para o enriquecimento material.

Esta pesquisa constata que há, ainda, muitos impasses impeditivos da efetivação deste currículo específico. Entre estes: escassez de recursos didáticos, ausência de formação continuada para os professores, influência da cultura da cidade. Muito embora isto, simultaneamente, mostra a valorização da cultura indígena, atribuída pela comunidade educativa na tentativa de fortalecer e revitalizar os saberes que residem na memória dos funcionários. Essa educação diferenciada pode e deve acontecer, assim como, devem ser garantidas condições necessárias, para sua efetivação. Há que mudar os olhares sobre os povos indígenas, enxergar melhor a diversidade cultural, a diversidade linguística, suas capacidades de conhecimento sobre a floresta, lagos, igarapés, rios. Sobre a grande diversidade de animais e de insetos. Isto, portanto, oferece um saber que a sociedade ocidental não consegue enxergar, pois não a valoriza.

REFERÊNCIAS

ACUÑA, Cristobal de. **Novo Descobrimento do Rio Amazonas**. (Edição, tradução e notas de Antonio Esteves). Montevideu: Oltaver, 1994.

ALMEIDA, Humberto Araújo de et al. **ETNOECOLOGIA EM SALA DE AULA: OS ENTRAVES PARA INTEGRAR CONHECIMENTOS TRADICIONAIS AO CONHECIMENTO CIENTÍFICO**. I congresso internacional da diversidade do semiárido. 2016

ALVES, Rubem. **A pedagogia dos caracóis**. Campinas, São Paulo: Verus, 2011.

BASTOS, Sandra Nazaré Dias. **Etnociências na sala de aula: uma possibilidade para aprendizagem significativa**. XI Congresso Nacional de Educação. Curitiba. 2013

BELLINGER, Carolina; ANDRADE, Lúcia M. M. de. **Alimentação nas escolas indígenas: desafios para incorporar práticas e saberes**. -- São Paulo :Comissão Pró-Índio de São Paulo,

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia – Formação Social e Cultural**. 3ª ed. – Manaus: Editora Valer, 2009.

BENDAZZOLI, Sirlene. **Política públicas de educação escolar indígena e a formação de professores Ticunas no Alto Solimões/AM**. Tese de doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

BERGAMASCHI, M. A.; Medeiros, J. S. **História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang**. Revista Brasileira de História. vol.30 no.60 São Paulo 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de janeiro de 2020.

_____. LDB nacional: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. – 11. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Organização Internacional do Trabalho – Convenção N 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais: Decreto nº 5.051/2004**. Brasília, 19 de abril de 2004.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. Tradução Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução prefácio à 2. ed. Gênese 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

Características demográficas dos povos indígenas residentes na cidade de Tabatinga (AM) e em uma terra indígena próxima. XXI Encontro Nacional de Estudos Populacionais. Universidade do Estado do Amazonas - UFAM, 2014.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena; NASCIMENTO, Glória Cristina Cornélio do. **Etnoconhecimento e a escola para um futuro sustentável.** Revista Educação Pública. ISSN 1984 – 6290. 2014. Disponível em: <http://educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0420.html>. Acesso em 28/12/2019

COSTA, May Anyely Moura da. **“Nós, Ticuna, temos que cuidar da nossa cultura”: um estudo sobre o ritual de iniciação feminina entre os Ticuna de Umariacú I, Tabatinga, Alto Solimões (AM).** Manaus-AM. 2015.

DANIEL, João. **Tesouro descoberto no máximo rio Amazonas.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

DORNELLES, Ederson Nadir Pires. **A INFLUÊNCIA DO CRISTIANISMO NAS CULTURAS ORIGINÁRIAS INDÍGENAS KAINGANG E GUARANI E O CONSEQUENTE SINCRETISMO RELIGIOSO.** Diversidade Religiosa, João Pessoa, v. 6, n. 2, p. 119-136, 2016.

ELIAS, Norbert. **Escritos & ensaios; 1: Estado, processo, opinião pública;** organização e apresentação, Federico Neiburg e Leopoldo Waizbort; tradução textos em inglês, Sérgio Benavides; textos em alemão, Antônio Carlos dos Santos; textos holandês, João Carlos Pijnappel - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

_____. **O processo civilizador: uma história dos costumes.**1 Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FERNANDES, Carlos. **Etnociência, Etnoconhecimento, Etnossaber.** Recanto das Letras. São Mateus – Espírito Santo. 2007. < Disponível em > <https://www.recantodasletras.com.br/artigos/791494>. Acesso em 18/05/2018

FERREIRA, Gecilane. **O ciclo didático e as etnociências como proposta de contextualização do ensino de ciências na educação básica.** (Tese de Doutorado) Universidade Federal de Mato Grosso. Curitiba. 2014

FRAXE, T. J. P.; PEREIRA, H. S.; WITKOSKI, A. C. **Comunidades ribeirinhas amazônicas: modos de vida e uso dos recursos naturais.** - Manaus: EDUA, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNARI, Pedro Paulo. **A temática Indigenista na escola: subsídios para os professores** / Pedro Paulo Funari, Ana Pinón. – São Paulo: Contexto, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

_____, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antônio Carlos Gil – São Paulo: Atlas, 1987.

HALL, Stuart. **A identidade na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IVES, Neusani Oliveira; BARROS, Flávio Bezerra; NAKAYAMA, Luiza. **Os velhos, as melhores referências: o etnoconhecimento como patrimônio cultural da comunidade indígena Tentehar (Maranhão, Brasil)**. Revista COCAR, Belém, v.9, n.18, p. 378 a 401 – Jul./Dez. 2015. Disponível em: <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>. Acesso em: 28 de janeiro de 2020.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para a pesquisa de campo**. Tradução de Thiago de Abreu e Lima Florencio; revisão técnica de Bruno César Cavalcanti. – Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

JANKAUSKAS, Rosi Méri Bukowitz; RODRIGUES, Darcimar Souza; LACERDA, L. F. B.; SOUZA, Sebastião Rocha . **A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA INDÍGENA NA COMUNIDADE DE UMARIAÇU II**. 2015.

LANDINI, Tatiana Savoia. **A Sociologia Processual de Norbert Elias**. IX Simpósio Internacional Processo Civilizador – Teologia e Civilização. Ponta Grossa - Paraná. 2005.

LARAIA, Roque de Barros. **A morte e as mortes de Curt Nimuendajú**. Universidade de Brasília. – Brasília – DF, 1988. Disponível em: http://biblio.etnolinguistica.org/laraia_188_ourt. Acesso em 23 de abril de 2019.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Guerra e Comércio entre os Índios da América do Sul**. Revista do Arquivo Municipal, 8(87): 131-146, 1946.

LIMA, Mônica dos S.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. **Os processos educativos corporais no contexto da escola indígena Kalapalo do Alto Xingu-MT: uma contribuição para reelaboração crítica de nossos próprios saberes**. In: XII Congresso da Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC). Diálogos interculturais: descolonizar o saber e o poder, 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2009. p. 1-11.

MACÊDO, Amanda Machado et al. **Economia indígena: os modos de produzir e viver dos Ticuna na cidade de Tabatinga (AM)**. XIX Encontro Nacional de Estudos Populacionais – ABEP. São Pedro/SP, 24 a 28 de novembro, 2014.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. **Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné** – Melanésia. 2 ed. – São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MATOS, G.C.G. **Amazonas: A marca da água e o uso dos rios**. XII Simpósio Internacional Processo Civilizador – Civilização e Contemporaneidade. Recife. 2009.

MATOS, G.C.G.; ROCHA FERREIRA, M.B. **Educação em comunidades amazônicas**. Revista de Educação PUC-Campinas, v.24, n.3, p.367-383, 2019.
<http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v24n3a4604>

MATOS, Gláucio Campos Gomes de. **Ethos e figurações na hinterlândia amazônica**. Manaus: Editora Valer / Fapeam, 2015.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes mediação pedagógica**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/mediacao-pedagogica/>>. Acesso em: 14 de abr. 2018.

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaaios**. Tradução de Sérgio Milliet _ 4. ed. - São Paulo: Nova Cultural, 1987.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Os índios Tucuna**. Museu do Índio. Rio de Janeiro, 1977. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/biblio:Nimuendajú-1977-tucuna>. Acesso em: 23 abril de 2019.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. **“O nosso governo”: os Ticuna e o regime tutelar**. São Paulo: Marco Zero. Brasília, DF, 1988.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. **Ação indigenista e utopia milenarista: as múltiplas faces de um processo de territorialização entre os Ticuna**. In: ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita (Orgs.). *Pacificando o branco: cosmologia do contato no Norte-Amazônico*. São Paulo: Unesp 2002. p. 277-310.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. **Os índios Ticuna como agentes de um processo de educação integrada**. Fórum educação. Rio de Janeiro, 1982. p. 13-33. Acesso: 08/09/2017.

OSORIO, Luiz Carlos. **Família Hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PATAXÓ, Kanatyo et al. **Diálogos dos saberes: pedagogia da lente do nosso olhar e as mãos da natureza**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2009.

RAMOS, José Aldemir Gomes. **Educação Indígena**. Universidade do Estado do Amazonas / PROFORMAR: Manaus, UEA Edições, 2007.

RODRIGUES, R. A. NETO, A. S. R. SILVA, M. L. F. **Saberes indígenas e ressignificação no processo identitário dos Sateré-Mawé/AM**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 206-229, jul./dez. 2014.

SALGADO, Carlos Antonio Bezerra. **Segurança alimentar e nutricional em terras indígenas**. Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.4, n.1, p.131-186, jul. 2007

SCHADEN, Egon. **Aculturação e assimilação dos índios no Brasil**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros.n.2 1967. –Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/45636/49234>. Acesso em: 23 de abril de 2019.

SCHUTZ, Alfred. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Edição e organização Helmut T. R. Wagner; tradução de Raquel Weiss. – Petrópolis, RJ: Vozes; 2012.

SILVA, Erica Farias da. **A etnomatemática no artesanato indígena: um estudo sobre elementos matemáticos nos tecumes Sateré-Mawé na comunidade Boa Fé da região do Rio Andirá**. / Erica Farias da Silva. 2018

SOARES, Marília Facó. **Povos Indígenas do Brasil: Ticuna**. Instituto Socioambiental (ISA). 2008. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Ticuna>. Acesso em 26 de abril de 2019.

TASSINARI, Antonella. **Concepções indígenas de infância no Brasil**. *Tellus*, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007. Campo Grande – MS.

TOLEDO, V. M.; BARRERA-BASSOLS, N. **A etnoecologia: uma ciência pós-normal que estuda as sabedorias tradicionais**. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, ed. UFPR. n. 20, p. 31-45, jul./dez. 2009.

ULLOA, Boris Agustín Nef ; PATUZZO, Izabel. **A escuta e o diálogo com as tradições sagradas do povo ticuna: um testemunho de evangelização na Amazônia**. *Goiânia*, v. 17, n. 1, p. 96-108, jan./jun. 2019.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2004.