

POLÍTICA DIFERENCIADA

ELABORAÇÃO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA EM MANAUS-AMA ESCOLA PARA OS KRAHÔ

ALTACI CORRÊA RUBIM*

GLADEMIR SALES DOS SANTOS**

RESUMO

O presente trabalho foca nos recentes processos de territorialização dos povos indígenas amazônicos, tomando como objeto de estudo as unidades associativas indígenas (UAI) de Manaus e do seu entorno. Esta abordagem assume o campo da educação como um espaço estratégico de visibilidade às identidades coletivas, e observa como tais unidades constroem um processo de educação diferenciada e como os agentes sociais consideram o programa de ensino como mais uma ferramenta de autodeterminação étnica. As observações de campo mostram que os discursos em relação à escola e às práticas pedagógicas nestas UAIs expressam formas de resistência contra concepções tradicionalistas voltadas para práticas utilitaristas reproduzidas pelo sistema de ensino regular.

Palavras-chave: Processo de territorialização; Ação Pedagógica; Educação diferenciada

RESUMEN

Este documento se centra en los recientes procesos de territorialización de los pueblos indígenas amazónicos, tomando como objeto de estudio las unidades asociativas indígenas (UAI) de Manaus y sus alrededores. Este enfoque asume el campo de la educación como una área estratégica de visibilidad a las identidades colectivas, y señala cómo tales unidades construyen un proceso de educación y cómo diferentes actores sociales

consideran que el programa de enseñanza es más una herramienta de la autodeterminación étnica. Las observaciones de campo muestran que el discurso sobre la escuela y las prácticas pedagógicas expresan estas formas de resistencia contra las concepciones tradicionalistas que se centraron en las prácticas utilitarias reproducidas por la educación convencional.

Palabras clave: proceso de territorialización; Acción pedagógica; la educación diferenciada

ABSTRACT

This communication focuses on recent territorialization processes led by amazonian indigenous peoples, taking as subject the indigenous associative units (IAU) located in Manaus and its surroundings. This approach takes up the field of education as a strategic space for visibility to collective identities, and notes how such units build a process of differentiated education and how social agents consider the syllabus as another tool to reinforce ethnic self-determination. Field observations show that the discourse about school and pedagogical practices in these IAUs express forms of resistance against a traditionalist perspective toward utilitarian practices reproduced by the mainstream education system.

Keywords: Territorialisation process; Pedagogical action; differentiated education

* Mestra em Sociedade e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas; Pesquisadora do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia-PNCSA/UFAM/UEA; Doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília-UnB; Bolsista Fapeam. Email: altacirubim@gmail.com

** Mestre em Sociedade e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas; Pesquisador do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia-PNCSA; doutorando pelo Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia-PPGSCA.

INTRODUÇÃO

O processo de territorialização possibilita a compreensão do campo empírico do baixo Rio Negro, dentro do qual se torna explicável a construção da identidade do professor indígena em Manaus-AM. Essa compreensão passa por quatro aspectos inerentes às interações dos agentes étnicos, identificados nos estudos antropológicos de Pacheco de Oliveira (2008, p. 20), quais sejam: etnogênese de unidades socioculturais, que agregam diferentes etnias; constituição de mecanismos políticos, organizadores dos interesses coletivos; redefinição do controle social sobre os recursos naturais e a reelaboração das formas culturais e da relação com o passado. Esses aspectos estão presentes num campo em que se relacionam poder e território, autodefinição e expressões culturais, promovendo a visibilidade da educação diferenciada indígena. Utilizaremos a categoria “território”, a partir da análise de Saquet (2007), em referência ao uso e apropriação material do espaço e aos conflitos sociais. Cada unidade associativa organiza seu território, dependendo da combinação destes elementos por meio de informações, estratégias, objetivos e de formas relacionais.

A categoria “poder” também nos ajuda a observar as relações sociais no plano empírico, sendo utilizada em referência às relações de forças, ligadas ao campo de relações conflituosas e heterogêneas, decorrentes de forças externas, tais como programas de governo, projetos de empresas multilaterais e práticas assistencialistas de pessoas físicas e jurídicas. Essas relações se materializam no cotidiano, visando ao controle e à dominação sobre os agentes sociais e seus recursos naturais, e estão atualizadas no entorno de Manaus, no rio Cuieiras, à margem direita do Rio Negro, onde estão situadas sete unidades associativas indígenas, agrupando dez etnias, formando identidades coletivas. As estigmatizações nessas relações estimulam e produzem territorialidades específicas, que delimitam “terras” de pertencimento coletivo (ALMEIDA, 2008a, p. 29), como vem sendo demonstrado pelos novos instrumentos de descrição etnográfica de situações sociais na Amazônia nos últimos dez anos (ALMEIDA, 2009; 2008a; 2008b).

Tomando como exemplo a Aldeia Kuanã/comunidade Nova Canaã, o uso dos recursos naturais abrange as proximidades das casas e sítios, estendendo-se à toda região do Rio

Cuieiras e em parte do Rio Negro. É uma área de conflitos de relação com as agências de governo, em virtude das limitações impostas aos moradores. Os lugares de atividade acentuam a presença de animais, peixes, aves, frutas, palhas e madeira, dando conta da relação com uma rica diversidade da fauna e flora existente na aldeia Kuanã. A madeira é extraída para a construção de canoas e casas somente para os moradores da Comunidade Nova Canaã. A palha (*caranã*, *buçu* e *ubim*) serve para cobertura das casas de forno e maloca; o cipó de *arumã* é extraído para confeccionar paneiros e amarrar palhas; os animais, peixes e aves, são pegos somente para o autoconsumo.

No processo de elaboração sociocultural surge a lógica simbólica da distinção, mostrando que a existência humana não é apenas marcar as diferenças, mas consiste indelevelmente na produção social, em que os agentes sociais entram em relações determinadas, num processo de superação do estado de exclusão, ao qual correspondem várias formas de consciência social, que possibilitam formas políticas de afirmação da diferença. Essa base real de sua existência pressupõe a elaboração de estratégias de autoidentificação e de reconhecimento, em contexto de contradição. Com efeito, pela autoatribuição e elaboração de unidades étnicas, elas criam espaço de novas práticas socioculturais, ligadas ao controle e uso dos recursos naturais, que as mantêm unidas contra todos os fatores que as separam.

Tomando como exemplo os Sateré-Mawé em Manaus (ALMEIDA; SANTOS, 2008), as comunidades étnicas Y’apyrehyt, Sahu-ape, I’nhã-bé, Waikiru e Mawé, como outras, dentro e fora do perímetro de Manaus, proporcionaram elementos demarcadores da distintividade, associados ao passado dos Sateré-Mawé, na região do Andirá e Marau-AM. Os critérios objetivos são considerados epifenômenos de uma autoconsciência cultural, reelaborada pelos agentes étnicos. O efeito prático dessas suas apresentações decorre de forma mais segura do *ethos* da “comunidade”.

Destacam, sobremaneira, os espaços do barracão, os espaços ensombrados das árvores, a casa dos “comunitários”, lugares de produção do artesanato e de elaboração do discurso étnico. Os agentes sociais atualizam a história de suas famílias, em torno de uma atividade artesanal, momento pelo qual socializam lembranças trazidas de pessoas que moram na aldeia, ou em

Barreirinha-AM ou em Parintins-AM. A relação de confiabilidade permite-nos flagrar as conversas com um ou outro recém-chegado, normalmente pessoas afins ligadas a um determinado grau de parentesco, como tio, primo, ou conhecidos da região do Baixo Amazonas, ensinando-lhes a arte de fabricar peças mais complexas, como instrumento musical, Luva da Tucandeira¹, etc.

O conjunto desses aspectos nos faz compreender o processo de territorialização dos indígenas da área do Rio Cuieiras como um movimento de passagem de um objeto político-administrativo para uma comunidade organizada (OLIVEIRA, 2008, p. 22). A atividade de campo ajuda a entender que os discursos dos agentes sociais, em relação à escola e suas práticas pedagógicas diferenciadas, evidenciam formas de resistência contra implicações decorrentes da rigidez de um pensamento voltado para as práticas utilitaristas e pragmáticas, reproduzido por um sistema de ensino regular. A força dessa racionalidade produziu um modelo de escola, na perspectiva de um sistema moderno de ensino, voltada para a exclusão das diferenças étnicas, pautada na “razão”, ora enquanto sujeito da ação do Estado, ora enquanto sujeito dos empreendimentos privados. Desta forma prevaleceu uma combinação de forças desiguais.

Ao mesmo tempo em que vigora o “espírito” da modernidade no ensino público e privado”, vigora também uma política de identidade emergente dos povos indígenas, a partir de novos processos de territorialização. Tomando como referência reflexiva as análises do sociólogo Pierre Bourdieu sobre o sistema de ensino na França, no final dos anos 1960, que acentuava “[...] o peso das representações de legitimidade, e em particular da legitimidade da ação pedagógica dominante [...] que asseguram e perpetuam o domínio de um grupo ou de uma classe sobre outras” (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 35), a partir da hierarquização de saberes (saberes canônicos, secundários e marginais), o jeito de fazer educação diferenciada indígena questiona o modelo do sistema de ensino regular, vigente nas escolas públicas, que acentuam, também, uma maneira hierarquizada e estratificadas de saberes e disciplinas da estrutura curricular do ensino básico. Nesse procedimento, o campo da educação está sendo considerado pelos agentes sociais um espaço privilegiado de sua autodefinição. Nessa perspectiva, apresentamos as unidades associativas do rio Cuieiras.

UNIDADES ASSOCIATIVAS DO RIO CUIEIRAS

O rio Cuieiras está localizado à margem esquerda do baixo rio Negro e compreende a região do Arquipélago de Anavilhanas. Localizam-se neste rio cinco aldeias indígenas – Três Unidos, Kuanã/Comunidade Nova Canaã, Nova Esperança, Boa Esperança e Barreirinha. Fora do limite, na sua proximidade, situam-se no rio Negro as aldeias Terra Preta e São Tomé. As margens do Cuieiras são tradicionalmente ocupadas por várias etnias – Kokama, Karapãna, Baniawa, Tukano, Tikuna, Mura, Baré, Sateré-Mawé – que formam identidades coletivas. Essas unidades associativas são formadas, na sua maioria, por agentes sociais oriundos do Médio Solimões e do Alto Rio Negro. Tem como polo econômico atrativo Manaus e, a seguir, o Município Novo Airão.

A região do Cuieiras, no século XVII, era ocupada por indígenas, sobretudo pelos Tarumã. A partir do projeto de Zona Franca, em 1967, o Rio Cuieiras volta a receber núcleos familiares étnicos, que, desde os anos noventa do século passado, revelaram-se grupos étnicos organizados, com suas especificidades e designações próprias, dentro de um novo processo de territorialização, confrontado com a presença de geleiros, madeireiras e empresas de extração de seixos e areias. Como resultado desse processo, a ideia de “território” ganha sentido para além do aspecto geográfico, pois diz respeito ao uso e apropriação material do espaço, e aos conflitos sociais específicos e pertinentes (SAQUET, 2007, p. 33), combinando identidade étnica, recursos naturais, artesanatos, literatura indígena, por meio das informações, estratégias, objetivos assim como das formas relacionais.

A construção da escola diferenciada em Manaus traz em seu bojo a reafirmação das fronteiras étnicas por meio da afirmação das identidades coletivas, movimento visualizado por meio do novo processo de territorialização. Nesse sentido, um dos aspectos desse processo de territorialização é “[...] a reelaboração da cultura e da relação com o passado” (OLIVEIRA, 2008, p. 22), haja vista que os agentes sociais se encontram em constante processo de elaboração e reelaboração com sua “tradição”.

Nesse sentido, a construção da escola diferenciada terá como pressuposto a “invenção da tradição” no espaço do imaginário do professor e da sonhada escola diferenciada, possibilitando um diálogo com o passado por

1. Ritual de passagem do povo Sataré-mawé.

meio da “tradição” e o presente com a escola diferenciada. A mobilização por uma escola diferenciada, diferente da escola ocidental, se construiu com base numa escola imaginada que atendesse às especificidades de cada etnia, de cada comunidade, porque não dizer de cada família. Nesse sentido, cada vez mais a escola diferenciada vem-se tornando realidade, num processo construído pelo movimento indígena.

As ditas “tradições” trabalhadas na escola diferenciada e que permeiam o imaginário do professor indígena e dos idosos de sua comunidade para o historiador Eric Hobsbawm (2002) se constituem na “invenção da tradição” legitimada pela memória coletiva. Nessa perspectiva cada passo da construção da escola diferenciada, denota a reelaboração da cultura dos indígenas em Manaus marcada pela memória cultural coletiva.

De fato, a “invenção da tradição” no imaginário do professor indígena sobre a escola diferenciada tornou-se imperativa no momento em que o movimento Indígena debatia o processo de educação escolar diferenciada, em que a figura do professor indígena era vista como essencial para ser o mediador dentro e fora da escola, mantendo uma relação dialógica entre os conhecimentos universais e os tradicionais na comunidade e fora dela, legitimando a escola de seu povo. O imaginário dos professores indígenas perpassa pelos longos e diferentes processos de formação do professor indígena da sua aldeia para a cidade, de um agente social desconhecido a uma liderança que marca o “espaço social” (BOURDIEU, 2007) de conquista na esfera municipal de educação. Nesse sentido, descreveremos a trajetória desses professores e seu olhar sobre a escola indígena.

PASSOS PERCORRIDOS POR 5 PROFESSORES INDÍGENAS: TIKUNA, KAMBEBA, KOKAMA, KARAPĀNA E SATERÉ-MAWAÉ

Aldenor Basque Felix (povo Tikuna), em língua Tikuna significa “apelação do mutum”, nasceu no dia 30 de julho de 1976, na aldeia Filadélfia, município de Benjamin Constant-AM, local que faz fronteira com Peru e Colômbia. Desde cedo trabalhava na casa de uma professora em Benjamin Constant-AM, como ajudante de borracheiro. Segundo ele, naquele tempo, o estudo não tinha valor. Saiu de sua aldeia com 17 anos para vir a Manaus-

AM para estudar, pois no interior as escolas ficavam muito distantes, eles tinham que andar duas horas de sua aldeia à cidade, onde ficava a escola. A distância dificultava a permanência na escola. Então ele decidiu dar continuidade a seus estudos na capital do estado e, em 1996, no dia 7 de dezembro chegou a Manaus. Chegando à cidade, foi morar com sua tia em Petrópolis. Depois de seis meses na cidade, começou a trabalhar na área de serviços gerais numa empresa chamada Philco, no Distrito Industrial, na Zona Franca de Manaus. No ano seguinte, já em 1997, matriculou-se numa escola estadual no bairro da Raiz, onde começou a cursar o ensino médio. Foram períodos difíceis, pois, no primeiro ano do ensino médio, trabalhava e ainda fazia curso de informática básica por meio de um convênio entre a COIAB e o SENAI. Apesar de toda a dificuldade, conseguiu passar, o que não aconteceu no segundo ano, quando foi reprovado, como diz o professor, “por dois pontinhos”. No ano seguinte, conseguiu passar para o terceiro ano e não reprovou mais em nenhuma disciplina. Mas, ainda cursando o ensino médio, Aldenor foi convidado por seu Domingos Ricardo Florentino, então cacique dos Tikuna do bairro Cidade de Deus, para morar com eles. Aldenor aceitou o convite e saiu de Petrópolis, mas continuou a frequentar as aulas no bairro da Raiz. Com todas as dificuldades que mais uma vez se apresentaram, como a distância, dessa vez resolveu enfrentá-las e concluiu o seu ensino médio.

Em 2002 começou o projeto de “avivamento” da língua Tikuna da cidade de Manaus, por meio da Universidade Federal do Amazonas, com a professora Dulce do Carmo Franceschini. Para a realização desse projeto, foram escolhidos dois professores pela comunidade: Tubias Tikuna e Aldenor Tikuna. O objetivo do projeto era trabalhar com as crianças a questão da música, da pintura de origem, brincadeiras, todas estas dinâmicas do cotidiano Tikuna e outros, pois, por estarem na cidade, estavam “esquecendo” seus “costumes”, sua “língua” e “tradições”. O projeto foi realizado de 2002 até 2006. Por não haver um local adequado, começaram a trabalhar na casa do seu Domingos, na época cacique da comunidade. Assim, para dar continuidade ao trabalho de avivamento, passaram a realizar as atividades nas casas dos comunitários, ganhando oitenta reais por mês. A comunidade Tikuna do bairro Cidade de Deus recebeu o nome de *Wotchimaüciü*. Nessa comunidade foi criada uma Associação *Wotchimaüciü*, cujo significado é “coletividade”. Desde sua contratação pela

Secretaria Municipal de Educação, ele e os demais professores passaram por muitas formações, com oficinas de legislação sobre a questão indígena, sobre a identidade do professor indígena, metodologias sobre alfabetização na língua indígena, além da primeira etapa do Programa de Formação de Professores Indígenas (Projeto *Manaó*)². Por meio das oficinas e do Programa, os professores indígenas passaram a sistematizar os seus conhecimentos, conhecendo e reconhecendo técnicas e metodologias que eles mesmos já utilizavam em seu cotidiano. A proposta do Programa de Formação dos Professores Indígenas era subsidiar a prática dos professores indígenas por meio de uma formação que contemplasse disciplinas de Antropologia, Sociologia, História, Metodologia do Trabalho Científico, e outras. Para o professor bilíngue Tikuna, a escola:

[...] é aquela aonde você vai trabalhar com matéria, para resgatar a cultura. Você vai trabalhar na dinâmica dos povos Tikuna, em *ajuri*. A educação indígena é trabalhar em conjunto, em coletividade. Para nós educação diferenciada é a cultura que nós preservamos, para que as crianças não esqueçam a língua. (FÉLIX, Aldenor Basque Félix, professor indígena, 10 de agosto de 2010, Entrevista no Centro Cultural Wotchimaücü).

O professor indígena Raimundo Cruz (povo Kambeba), nasceu na aldeia de Igarapé Grande, Alvarães, médio Solimões, e lá cursou da alfabetização ao 6º ano. Por motivo de saúde, sua família saiu de Igarapé Grande para Manaus. Ao chegar à cidade, passaram três meses vivenciando vários problemas de ordem financeira, adaptação, moradia, e outros. Um dia, o pai do professor Raimundo Cruz foi convidado pelo seu tio para morar no baixo rio Negro, no rio Cuieiras, local que desde 1994 se tornou a comunidade de Três Unidos, Kambeba. A família Kambeba, composta pelos avós maternos, pais e irmãos do professor, ao chegarem à “Boca do Rio Cueiras”, decidiu que não iria sair daquele local e passou a construir as casas, a fazer plantio e criar animais; o local recebeu o nome de Três Unidos. Na época, o seu Valdomiro, avô do professor e cacique da comunidade, falante da língua Kambeba, observou que era muito importante

2. Este projeto visava atender às reivindicações dos professores indígenas em relação à formação do Ensino Fundamental para os mesmos. Entretanto o projeto iniciou, mas não foi adiante.

ter um professor na comunidade, uma vez que eles não queriam sair do local em que estavam, pois as escolas que funcionavam eram distantes. A comunidade se reuniu e escolheu, aos 14 anos de idade, Raimundo Cruz, para ser professor indígena da comunidade Três Unidos. Com essa escolha em 1994, a comunidade passa a ter a Educação Escolar Indígena. A comunidade enfrentou uma grande luta, pois era assistida pelo Município de Novo Airão, e a legislação não permitia a contratação de um jovem para trabalhar como professor indígena. Mas a comunidade apoiou o professor, e seus membros encontraram outra maneira de mantê-lo sendo pago por um outro município.

O professor Raimundo Cruz, aos 14 anos, passa a trabalhar a “o avivamento” da língua e da cultura do seu povo. Com ajuda de seu avô, conseguiu iniciar o processo de avivamento da cultura Kambeba em Manaus, mesmo sem a contratação pelo órgão público. Em 2005, o professor Kambeba é um dos professores escolhidos para ser contratado pela SEMED/Manaus, mas apenas em 2007 ocorre a contratação. Em 2008, iniciou o Programa de Formação dos Professores Indígenas de Manaus, chamado Projeto MANAÓ. Em 2009, o professor indígena passou o vestibular para fazer Pedagogia Intercultural Indígena, pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Por ter uma vasta experiência na Educação Escolar Indígena, ele foi escolhido para representar os Professores Indígenas de Manaus. O professor produzia seu próprio material didático e, com a ajuda de alguns parceiros, conseguiu publicar 4 livros Kambeba. Para o professor Kambeba:

Nós queremos uma educação indígena voltada para povo Kambeba porque isso é importante. Não queremos aquela educação de cima para baixo, porque essa educação já tem nos prejudicado muito, fazendo com que deixe a nossa língua, a cultura, a tradição. Eles querem impor outra coisa, e, até hoje, eu souro esse problema. Até mesmo na Semed, não só na gerência indígena, mas na gerência rural, eles impõem essa questão de querer fazer com que o planejamento de educação, nas escolas indígenas, seja feito por eles. Esse planejamento de escolas indígenas tem que ser voltado para as aldeias de acordo com a vivência do seu povo (CRUZ, Raimundo, Kambeba. **Entrevista cedida**, no dia 22 de junho de 2010, na Universidade do Estado do Amazonas).

O professor indígena Orígenes Corrêa Rubim (povo Kokama) nasceu em 1965 em Santo Antônio do Içá-AM no alto Solimões. Cresceu plantando roça, serrando madeira, pescando. Segundo ele, foi observando o pai e as pessoas da comunidade que ele aprendeu a pescar o peixe liso, sua especialidade, como o dourado, a *piraliba*, o pacamun ou *pacamon/pacamão* e a *pirarara* por meio das linhas, numa técnica de pescar chamada *curumin*³ e *poita*⁴; também aprendeu a tarrafejar com todo tipo de tarrafa, com caniço, com flecha, mergulhar para tirar do buraco os peixes, além de caçar cutia, porco do mato, pássaros e outros. Entrou na primeira série com seis (6) anos de idade, com dezenove (19) anos terminou o ensino fundamental na Escola Estadual Santo Antônio. Viajou para Tonantins-AM, e, depois de dois anos, voltou para Santo Antônio do Içá, onde realizou o magistério. cursou auxiliar de enfermagem com os americanos responsáveis pelo Hospital Batista do Amazonas. Fez o curso Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas. Em meados de 2005, foi escolhido pelo então cacique Sebastião Castilho Gomes e pela comunidade Kokama de Nova Esperança, no km 4 do ramal 8 do Brasileirinho, para ser professor indígena da comunidade. Nesse período, o povo Kokama de Manaus estava se organizando, se reestruturando saindo do bairro João Paulo e Grande Vitória para o Brasileirinho, em um sítio da senhora Kokama, Lucimar Laranjeira, chamado de Nova Esperança, que, com a chegada das famílias Kokama, passou a ser chamado de comunidade Kokama Nova Esperança. Nesse local, a comunidade construiu o primeiro Centro Cultural coberto por palhas de *aranã*, onde, durante muito tempo, funcionou a escola. Mas, devido a um grande temporal, o centro foi destruído, e as reuniões e a escola passaram a funcionar debaixo das árvores.

Em 2007, saiu a sua contratação pela Secretaria Municipal de Educação, e ele passou a morar na comunidade, para ministrar aulas diariamente. Com o passar do tempo, os membros da comunidade construíram um novo centro cultural, coberto com lona. Nessa conjuntura, o professor começou a pesquisar a língua Kokama, em razão de seu conhecimento ser fragmentado,

3. Técnica de pescar em que se coloca uma vara com um anzol grande amarrado no igapó, no lago ou na beira do rio, para pescar peixes grandes. Também conhecida como camorim.

4. Técnica de pescar em que se coloca em um lago ou na beira do capinzal uma corda com vários anzóis com peixes pequenos utilizados como iscas.

pois sabia palavras soltas. Quando o padre Ronaldo, linguista do Conselho Missionário Indigenista (CIMI), iniciou um projeto com os indígenas em Manaus sobre a questão da língua, o referido professor estudou com mais esmero. Ele passava as férias em Santo Antônio do Içá, realizando pesquisas sobre a língua e a cultura Kokama com os seus tios, tias e demais parentes Kokama.

Os sete professores do curso de Licenciatura em Letras em Língua Kokama e Espanhol, com os seus professores produziram materiais didáticos em mídias, como DVDs e CDs com histórias, mitos, diálogos, grafismo, dança e músicas em Kokama para o ensino da língua Kokama para os professores Kokama. Esse material foi disponibilizado para as comunidades Kokama que estão em processo de “avivamento” da língua e da cultura, de Manaus até Atalaia do Norte, com o qual a professora e pesquisadora Altaci Rubim colabora, produzindo e mediando a distribuição do material.

O professor indígena Kokama, assim como os demais, trabalham por meio de projetos, como por exemplo: plantas medicinais, grafismo, pinturas corporais, teçume, dança, música e outros. No final de cada ano, estes objetos/bens materiais e imateriais são apresentados ao público escolar, num evento chamado “Mostra de trabalho pedagógicos dos professores indígena de Manaus”. Todas as aldeias se preparam, com os professores, para compartilhar com os profissionais da educação e lideranças indígenas sua “cultura” e “tradição”. Para o professor Kokama a escola diferenciada é:

[...] hoje, é tudo para comunidade, porque, no primeiro ano, trabalhamos com a revitalização das ervas medicinais que curam; no segundo ano na revitalização da dança; no terceiro ano com a língua materna; trabalhamos com revitalização das comidas típicas do nosso povo. Estamos muito preocupados, ao mesmo tempo ansiosos, porque queremos ver todos reunidos, compartilhando o que é nosso, o que é de nossa cultura. Às vezes, eu conversando com as senhoras sobre o processo da preparação das comidas típicas, elas me dizem: - não, professor o senhor não pode saber agora, isso vai ser surpresa; eu só vou explicar depois que estiver pronto, porque a cultura da culinária Kokama é um segredo que vem passando, hereditariamente, de família para família, de pai para filho, e cada uma quer preservar, porque não pode

ser expandido pra outras pessoas, justamente porque isso é muito fácil; as pessoas adquirem esse conhecimento e começam a vender esse tipo de comida; por esta razão a gente tem isso é como segredo, é guardado para si (falando do prato típico Kokama chamado *fani*); só vai sair no dia que for ser feito; eu vou ficar direto com eles, aqui, para mostrar como fazer, como é feito, qual é o preparativo. Tudo isso nós vamos ta atento com essas coisas. Isso que ela falou é Educação do povo Kokama. (RUBIM, Orígenes Corrêa. **Entrevista cedida pelo professor Indígena**, em 23 de julho de 2010, na comunidade Nova Esperança).

O professor **Joilson da Silva Paulino (povo Karapanã)** nasceu em Barcelos-AM, na aldeia chamada Ajuricaba, rio Demenes. Na época, seu pai era funcionário da Funai, e havia ido levar remédio para os indígenas dessa aldeia. A família do professor é oriunda do alto rio Negro. De lá, seu pai foi transferido, após um grande conflito entre os funcionários da Funai e os indígenas. Desceram o rio Negro, e moraram entre 4 a 5 anos em Camanaú, afluente de Novo Airão-AM, e depois de lá saíram. Vieram para a cidade em busca de uma melhor condição de vida para sua família. Ao chegar a Manaus-AM, ele pediu demissão. A família foi morar numa localidade chamada Igrejinha, acima do município de Novo Airão, local muito bonito, barrancado; passaram lá uns dois anos. Nessa época, o professor Joilson tinha quatro anos. Em 1981, voltaram para Manaus para morar no Tarumã-Açu:

Nesse período, segundo o professor, a Ponta Negra era mais “natural” do que agora. Até mesmo a cachoeira baixa, a cachoeira alta, todos esses locais não eram poluídos, podia-se pescar. Seu pai lhe ensinava as técnicas tradicionais de pescaria: “a gente ia pescar no rio, e isso meu pai repassava para mim; eu já com uma visão diferente, ele dizia para eu não esquecer o que ele comia, o trabalho que ele fazia, sempre tentava passar para mim”⁵. Estudou em uma escola, no bairro Lírio do Vale, até a quarta série. Em 1989, foi fazer educação integrada. Saiu desse ensino e continuou seus estudos em várias escolas em Manaus. Desistiu, pois seus pais não tinham condições de mantê-lo na escola. Em 1999, fez as provas do supletivo para terminar o ensino fundamental, mas não chegou a terminá-lo, ficando, assim, sem terminar o

5. PAULINO, Joilson da Silva, Entrevista realizada em 30 de outubro de 2009, no Selva Parque.

ensino fundamental. Para o professor Joilson, os filhos de indígenas, que nascem e crescem na cidade, não veem seus pais como índios, “eu não via meu pai e minha mãe como índios, sempre com uma visão de que eles não eram indígenas, eram caboclos, e a gente não assumiu a nossa identidade indígena. Mesmo assim, tem uma irmã, Amarilda, ela tem um registro tirado pela Funai” (PAULINO, 2009). O professor tinha uma grande resistência de assumir sua identidade étnica. Seus pais foram obrigados a sair das margens do rio Tarumã-Açu, “por um pessoal que dizia que era dono da terra; fomos para a justiça e perdeu a causa; deram um pedaço de terra pro meu pai, como indenização pelo tempo que ele tinha morado lá” (PAULINO, Joilson da Silva. **Entrevista realizada em 30 de outubro de 2009**, no Selva Parque). Depois ele vendeu o terreno que ganhou com a indenização e foi morar no rio Cueiras, na então comunidade Nova Canaã, atualmente aldeia Kuanã para os indígenas. Por meio do movimento indígena, na pessoa de Celina (do povo Baré), ficaram conhecendo a discussão da proposta de Educação Escolar Indígena para os indígenas de Manaus.

A pessoa escolhida para ser professor da comunidade era Marilene, mas, por ter filhos pequenos, não poderia estar vindo sempre a Manaus, e pediu que o professor Joilson assumisse. De 2005 a 2010, ocorreram mudanças significativas na vida do professor e de sua aldeia. Atualmente, o professor é presidente da associação, constituiu família. Além de ser professor, ele é o presidente da Associação e ajuda seu povo, procurando mecanismos de resistência diante dos conflitos vivenciados por eles. Para o professor Karapanã, a escola diferenciada é:

[...] um espaço onde a gente pode estar expondo o conhecimento dos nossos avós, de nossos bisavós que já se foram. Então, escola indígena é para buscar o conhecimento riquíssimo, que já estava esquecido, e enterrado ali, junto com nossos ancestrais. Essa é a função da escola indígena, buscar a tradição materna, os costumes, as atividades diárias e trabalho. Melhorar a educação das crianças por meio do respeito. Local em que se pode aplicar as metodologias diferenciadas mesmo. Não seguir uma linha reta, mas sempre dá um jeito, atingir vários locais, assim como uma linha que o peixe leva numa galhada. (PAULINO, Joilson da Silva, entrevista realizada, em 30 de outubro de 2009, no Selva Parque).

O professor indígena **Timóteo dos Santos da Silva (povo Sateré-Mawé)** nasceu no dia 16 de agosto de 1978, na comunidade Curuatuba, rio Urupadi, mais conhecido como rio Marau. Essa comunidade é a última do rio Marau, situada em terra firme num braço do Marau da ribanceira pelo qual, às vezes, só passa canoa pequena com rabeta. São dois dias de viagem de Maués-AM a Curuatuba. O professor Timóteo fala e escreve na língua Sateré-Mawé. Seu primeiro professor foi seu pai. Desde cedo, acompanhava seus pais em seus afazeres, observando e compartilhando muitas das atividades que eles faziam. Nessa comunidade, com onze anos, iniciou sua passagem pelo Ritual da Tucandeira. Segundo o professor, ele fez o ritual quarenta vezes. O comum desse povo é colocar a mão na luva da tucandeira vinte vezes, mas ele colocou quarenta. Antes, há toda uma fase de preparação.

O ritual era preparado por quem sabia cantar, porque se canta e se põe a mão na luva; ele é o líder para fazer isso. Além desse tem outros rituais, como o da formiga, conhecido como *sahai*; é um prato acompanhado com chibé e outras comidas que acompanham esse tempo do ritual. Nesse ritual, antes de você completar 10 vezes, você não pode comer carne, sal e nem nada, apenas o chibé com sahai. Quando passa 10 a 15 vezes, aí você pode comer carne. Esse é o pedido do líder aos participantes do ritual. Eu não irei fazer mais, porque dói muito e eu já fiz, preciso parar por aí. Eu era um moleque que acompanhava a família e trabalhava junto com eles. (Entrevista cedida pelo professor Timóteo dos Santos da Silva, em 18 de outubro de 2009, na Universidade Federal do Amazonas).

O professor Timóteo vivenciou essa prática durante a sua permanência no rio Marau. Seu pai se preocupava muito com a sua formação, e, em 1990, por falta de opção de estudo, o mandou para comunidade Santa Maria para morar com sua avó e continuar seus estudos. A comunidade fica num barranco, e, na época, havia trinta famílias ali. No mesmo ano, a comunidade fez uma assembleia para escolher seu professor indígena. A escolha estava entre ele e o professor Dário Cidade, ambos da mesma etnia. A comunidade o escolheu, mas, por ainda estar no seminário, ele passou a vaga para o professor Dário. O professor Dário Cidade assumiu a escolinha Sateré-Mawé e foi contratado pela Secretaria Municipal de Educação, mas ficou por um determinado tempo; por conflitos internos, a

comunidade o destituiu do cargo. No decorrer do tempo, Timóteo fez uma reflexão e viu que precisava fazer uma outra experiência fora do seminário, uma experiência de trabalho, porque, depois que começou a estudar, ainda não tinha trabalhado em outra coisa. Sentia muita saudade de “liberdade”. Sua próxima decisão foi escrever uma carta ao bispo pedindo afastamento do seminário, e ele foi liberado durante um ano. No começo de 2008, ele saiu do seminário e foi se hospedar na casa do tuxaua Moisés Ferreira, Sateré-Mawé, e passou a assumir a escolinha da comunidade, chamada “*Wanhut’i*”⁶. Em maio do mesmo ano, a Secretaria Municipal de Educação o contratou para trabalhar como professor indígena na comunidade Sateré-Mawé⁷. Para o professor Sateré-Mawé a Escola Diferenciada é:

A escola diferenciada é como uma comunidade, como um costume que estão vivendo dentro da comunidade e também resgatar a língua que já se tinha perdido, pois não sabem mais conversar, dizer, falar na língua Sateré-Mawé, só em português e algumas culturas que não reconhecem. Então agente vai resgatar essa cultura e a língua. Isso foi pra mim a escola diferenciada dentro da comunidade. Acredito que é isso para mim. (SILVA, Timóteo dos Santos. Entrevista cedida em 18 de outubro de 2009, na Universidade Federal do Amazonas)

CONCLUSÃO

Dessa forma, a escola diferenciada, por meio do imaginário do professor indígena, busca atender às demandas do presente em suas singularidades, especificidades, pluralidade étnica e outros de sua comunidade. Nesse sentido, faz-se necessário que o professor passe por formações que o ajudem a refletir o processo de construção dessa escola, e que não fique só no seu imaginário.

Se, por um lado, os povos indígenas, como no caso do rio Cuieiras, os Karapãna, Baré, Baniwa, Piratapua, Tukano, Sateré-Mawé, Hiskariana, Tikuna, Apurinã e outras etnias utilizam os recursos para atividades econômicas

6. SILVA, 2010. Pássaro *Inambu*, a comunidade elegeu esse nome para a escola por considerar o pássaro *inambu* como um pássaro que tem hora para cantar de manhã, de tarde e de noite; assim como tem que ser a escola. (SILVA, Timóteo dos Santos da, Professor Sateré-Mawé; Entrevista realizada em 21 de novembro de 2010, na comunidade *Y’aperehyt*).

7. Atualmente Juracy Oliveira, Sateré-Mawé é professora da comunidade.

de autoconsumo, por outro, estes mesmos recursos servem para a elaboração de sua identidade coletiva, corroborados pela atividade de ensino e aprendizagem do professor bilíngue, na modalidade da educação diferenciada indígena. Também, os recursos naturais são utilizados nas atividades lúdicas, nas relações sociais com outras comunidades.

Nesse sentido, a relação entre memória e etnicidade é fundamental para o processo pedagógico, pois já constitui, na própria ação dos agentes sociais, um processo de ensino e aprendizagem. Tomando como exemplo os agentes sociais de uma determinada unidade associativa, os indígenas, devido aos conflitos interétnicos com os não-indígenas, buscam na memória os conhecimentos para reafirmar a identidade indígena, sistematizados na prática pedagógica do professor bilíngue, criando uma fronteira de resistência para caracterizar as interações, numa relação de competição, cooperação e de antagonismo, trazendo acontecimentos vividos pelo grupo ao qual se sentem pertencer.

A mistura étnica, a diferenciação, a interação social das comunidades, todo esse conjunto faz parte de um processo que não estabelece contradição na concepção relacional, mas é parte de uma resposta à condição social dos agentes étnicos. Por isso, a etnicidade não fica mergulhada no espaço da memória ancestral. A luta pelo reconhecimento é um ato cultural, que sempre recorre ao processo histórico, ao caminho descendente (das necessidades do presente para os critérios étnicos adormecidos no passado) da cultura, para processar as inovações, decorrentes do princípio de identificação da comunidade étnica, inerente à construção de sua própria existência.

Não há dúvida de que as unidades associativas indígenas em Manaus e no seu entorno vivem um momento de consolidação da sua identidade num processo de elaboração da tradição, experienciada pela prática pedagógica do professor indígena. A elaboração das propriedades culturais pode referir-se a uma criação de um espaço social diferenciado no seu interior. Essas ações endógenas são direcionadas sistematicamente no campo da educação diferenciada.

O fato de que os agentes sociais desenham a relação com os recursos naturais, que exige articulação com outros aspectos

que ressignificam e qualificam as relações sociais em que estão inseridas as comunidades tradicionais, em campo de tensão e de luta pelo reconhecimento, pode ser configurado em um discurso político, com conteúdo ético, definido por Roberto Cardoso de Oliveira como “moral do reconhecimento”, segundo o qual “seria como romper com as várias formas de exclusão, para lograr o respeito de si, condição para lutar pelo reconhecimento de sua identidade étnica e, com ela, situar essa luta no rumo da busca pela cidadania” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p. 55), cujo espaço também será ocupado pelo processo de ensino e aprendizagem, como dinâmica própria de uma pedagogia da resistência. Neste jogo de interesses opostos, faz sentido a busca incessante dos direitos dos povos e comunidades tradicionais, que se expressam na superação ou na mudança de sentido das formas de estigmas, na construção das territorialidades, na autoafirmação de identidades coletivas, na formação de autoconsciência cultural, tendo como ponto de apoio as bases legais.

O que leva os agentes sociais à formação de unidades associativas é a sua situação neste campo de relações conflitivas e antagônicas, ao mesmo tempo em que circunscreve tanto a territorialidade como fator de identificação e de reconhecimento, quanto o uso e controle coletivo dos recursos naturais. As unidades associativas se constituíram no principal instrumento de luta e de ferramenta organizativa de referência étnica formando a base social do movimento indígena. As observações demonstram que a política de identidade obedece ao critério fundamental da autodefinição e compõe uma nova literatura indígena que descreve a “capacidade de iniciativa”, explícita na “estima de si”, que emerge do contexto social das contradições. É na articulação desta base com o campo da prática pedagógica do professor indígena que os critérios culturais e a relação com o passado são sistematizados, relacionando o conhecimento tradicional com o conhecimento acadêmico.

REFERÊNCIA

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. 2008a. *Terras de quilombo, terras de indígenas, “babaçuais livres”, “castanhais do povo”, faxinais e fundos de pastos: terras tradicionalmente ocupadas*. Manaus: PPGSCA-UFAM.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. 2008b. *Antropologia dos Arquivos da Amazônia*. Rio de Janeiro, Casa 8/ Fundação Universidade do Amazonas.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; SANTOS, Glademir Sales dos (Orgs). 2008. *Estigmatização e território: Mapeamento situacional dos indígenas em Manaus*. Manaus, Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia/Universidade Federal do Amazonas.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de (Org). 2009. Manaus: Projeto Nova cartografia Social da Amazônia/ UEA Edições.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude .2009. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. 2. Ed, Petrópolis, Vozes.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. 2006. *Caminhos da identidade: Ensaio sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo: UNESP; Brasília, Paralelo 15.

HOBBSAWN, Eric. 2007. O terceiro mundo. In: *Era dos Extremos: o breve século xx, 1994-1991*. Tradução de Marcos Santarrita. 2.ed. São Paulo, Companhia das Letras, p. 337-362.

OLIVEIRA, João Pacheco de. 2008. Uma etnografia dos índios misturados: situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: *A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena*. 2ªed. Rio de Janeiro contra capa, p.13-42.

POLLACK, Michael.1992. Memória e identidade social.In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro. V. 5, n. 10, p. 201-21.

SAQUET, Marcos Aurélio. 2007. *Abordagens e concepções de território*. São Paulo, Expressão Popular.