

Estudantes Tikuna em Manaus: entre o protagonismo na escola indígena e o silenciamento de identidades na escola não-indígena

Tikuna students in Manaus: between protagonism in the indigenous school and the silence of identities in the non-indigenous school

Jucinôra Venâncio de Souza Araújo¹

Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel¹

Altaci Corrêa Rubim²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v21i45.766>

Resumo: O artigo resulta de uma análise qualitativa realizada a partir de pesquisa de campo na escola diferenciada do povo Tikuna, da Comunidade Wotchimaücü, localizada na periferia de Manaus. Objetivou-se analisar as repercussões das práticas educativas diferenciadas no processo de afirmação/ressignificação da identidade étnica de seus estudantes junto à sociedade circundante, especialmente nas escolas não-indígenas em que efetivam sua escolarização, a fim de compreender como se dão tais processos e o papel das escolas formais nesse construto. O aporte teórico metodológico utilizado foi a pesquisa qualitativa ancorada na metodologia hermenêutica, utilizando a observação direta e entrevistas semiestruturadas. Os resultados do estudo apontam que as práticas educativas diferenciadas têm contribuído, mesmo com limitações, no processo de conhecimento dos saberes tradicionais da cultura do povo Tikuna e na ressignificação da identidade étnica de seus estudantes no contexto cidadão. Estes apresentam posicionamentos divergentes em relação à questão da afirmação de sua identidade étnica nas escolas não-indígenas em que estudam. Alguns afirmam sua identidade étnica, outros a silenciam, numa estratégia de invisibilidade sociocultural frente ao cenário de preconceitos e discriminações. O estudo também evidenciou que as escolas formais ainda não concretizam práticas interculturais eficientes para a promoção da alteridade, do respeito às diferenças, e valorização das culturas subalternizadas do contexto amazônico, contribuindo para um processo de invisibilidade sociocultural e

¹ Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Amazonas, Brasil.

² Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.

silenciamento de identidades étnicas de seus estudantes Tikuna. Entretanto, tais estudantes buscam na escola diferenciada indígena a resistência e a resiliência para o bem viver na cidade.

Palavras-chave: escola diferenciada; estudantes Tikuna; Wotchimaüçü; identidade; Manaus.

Abstract: The article results from a qualitative analysis carried out based on field research in the differentiated school of the Tikuna people, from the Wotchimaüçü Community, located on the outskirts of Manaus. The objective of this study was to analyze the repercussions of differentiated educational practices in the process of affirming / re-signifying the ethnic identity of their students in the surrounding society, especially in the formal schools where they carry out their schooling, in order to understand how these processes occur and the role of children. formal schools in that construct. The theoretical methodological input used was qualitative research anchored in phenomenology and hermeneutics, using direct observation and semi-structured interviews. The results of the study show that different educational practices have contributed, even with many difficulties, in the process of knowledge of the traditional knowledge of the culture of the Tikuna people and in the resignification of the ethnic identity of their students in the city context. These present divergent positions regarding the issue of affirming their ethnic identity in the formal schools in which they study. Some affirm their ethnic identity, others silence it, in a strategy of socio-cultural invisibility in the face of prejudice and discrimination. The study also showed that formal schools do not yet implement efficient intercultural practices for promoting alterity, respecting differences, and valuing subordinated cultures in the Amazon context, contributing to a process of socio-cultural invisibility and silencing the identities of their Tikuna students. However, such students look to the differentiated indigenous school for resistance and resilience for good living in the city.

Keywords: differentiated school; Tikuna students; Wotchimaüçü; identity; Manaus.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte de uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Amazonas. Focaliza um grupo do povo indígena Tikuna residente no perímetro urbano de Manaus, buscando analisar os processos de afirmação/ressignificação da identidade étnica de estudantes Tikuna na cidade a partir das interlocuções entre dois espaços educativos por eles frequentados: um de educação diferenciada com base na cultura Tikuna; e outro de educação formal ministrada nas escolas não-indígenas (ARAÚJO, 2015).

A expressão “povos indígenas” é relativamente nova. Surgiu na década de 1970, durante as primeiras lutas do movimento dos índios americanos (AIM) e da Irmandade dos Índios Canadenses. Trata-se de uma expressão que internacionaliza as experiências, as questões e as lutas de alguns povos do mundo colonizado (SMITH, 2018, p. 18).

Segundo o Censo Demográfico realizado em 2010, os povos indígenas do Brasil somam um total de 817.963 indivíduos. Desse quantitativo, 502.783 vivem na zona rural e 315.180 vivem nas zonas urbanas. O Amazonas é evidenciado com significativos 55% do total de habitantes e Manaus registra a presença de 3.837 indígenas na cidade de Manaus. Porém, após uma década esse quantitativo aumentou significativamente. Segundo a Pastoral Indigenista da Arquidiocese de Manaus, em 2020 existem na cidade 35 mil indígenas, oriundos do interior do estado, de outras regiões do Brasil e de outros países. Estes constituem 45 diferentes povos, organizados em 54 comunidades, ocupações e assentamentos e falantes de pelo menos 15 línguas indígenas. Ao migrar para a cidade em busca de melhores condições de subsistência, de saúde e educação escolar, esses povos elaboram o que Almeida (2006) denomina processos de “territorialidades específicas”, pois implica contextos peculiares de vida em contexto urbano.

Neste sentido, é evidente a crescente presença de indígenas nas metrópoles brasileiras. Fatores relacionados ao território e à busca do bem viver estão relacionados a esse fenômeno. Contribuem decisivamente para esse deslocamento os frequentes conflitos com grileiros e mineradoras, a precarização dos serviços de saúde e da educação escolar nas aldeias. Em seu estudo sobre esses povos, Tassinari (2001) denuncia a omissão do poder público quanto à presença da escola nas aldeias indígenas, buscando evidenciar sua relevância enquanto espaço de fronteira e troca de conhecimentos.

A educação desses povos, antes processada de forma oral e prática através de gerações, na atualidade também focaliza a escolarização que opera transformações significativas em seus processos educativos próprios. A educação escolar, em princípio imposta pelos colonizadores por meio de ordens religiosas, tornou-se instrumento a favor dos povos indígenas na luta pelo reconhecimento de seus direitos sociais negados e silenciados no processo histórico brasileiro. Para Grupioni (2006) os povos indígenas contemporâneos no Brasil vivenciaram

processos históricos distintos e ainda hoje são portadores de tradições culturais específicas, expressando uma diversidade cultural ainda pouco conhecida, reconhecida e respeitada.

Luciano (2013) justifica essa demanda por educação escolar pelas necessidades relativas ao exercício da cidadania e da participação política que dizem respeito ao acesso às políticas públicas nas áreas de saúde, educação, geração de renda, gestão territorial e outras. Deste modo, a apropriação da educação escolar visa, sobretudo, a compreensão da sociedade ocidental e dos conhecimentos relacionados aos seus direitos sociais, bem como de possibilidade da revitalização de suas línguas e saberes tradicionais.

Nesse sentido, a luta desses povos a partir da constituição de formas organizativas dos movimentos indígena e indigenista e da sociedade civil, através de mobilizações sociais em todo o território nacional, intensificadas nos anos 70 e 80, resultou na afirmação de direitos postulados na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, na construção de leis que garantem políticas públicas efetivas de direitos sociais ligados ao território, à saúde e à educação escolar diferenciada. Esse processo é relatado nos estudos de Luciano, Simas e Garcia (2020).

Assim, a partir da Carta Magna de 1988 foi possível a construção de leis que sustentam e asseguram a educação escolar indígena como um direito social dos povos indígenas brasileiros. Elencamos aqui: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 (artigos 78 e 79); o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998; o Parecer n. 14 de 1999 (trata dos currículos das escolas indígenas); a Resolução n. 3 de 1999 (aborda a qualificação dos professores indígenas); o Decreto n. 5.051 de 2004 (promulgação da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – direitos dos povos indígenas e tribais); a Resolução n. 05 de 2012 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica); a Resolução n. 01 de 2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores Indígenas), dentre outras.

Apesar da existência dessa vasta legislação, sua concretização implica constante luta e resistência dos povos indígenas, principalmente aqueles residentes em áreas urbanas cujo contexto social e histórico relacionado às condições de subsistência, de infraestrutura de suas moradias, de invisibilidade social a partir

do poder público, dos preconceitos evidentes, dentre outros aspectos, reforçam “o esquecimento da língua materna e de outros aspectos das culturas indígenas pelos jovens estudantes”, segundo pontua o pesquisador indígena Luciano (2006).

Nessa direção, a pesquisa focou um grupo do povo Tikuna que reside no âmbito urbano da cidade de Manaus, AM, numa comunidade intitulada Associação Comunidade Wotchimaücü (ACW), localizada no Bairro Cidade de Deus, periferia da cidade. Essa comunidade dispõe de um espaço de educação escolar diferenciada – a escola Tikuna – em que seus estudantes aprendem as questões teóricas referentes à língua e à cultura indígena Tikuna. Estes estudantes Tikuna no contraturno frequentam uma escola não-indígena, onde também efetivam processos da escolarização em ensino regular.

A escola diferenciada da comunidade funciona desde meados de 2002, por meio de um projeto de revitalização de línguas indígenas, coordenado pela Profa. Dra. Dulce do Carmo Franceschini, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Na ocasião foram escolhidos dois indígenas Tikuna da comunidade para serem professores nessa escola; sua atuação envolve ensinar os costumes, as tradições, a oralidade e a escrita da língua Tikuna para as novas gerações de indígenas que nasceram na cidade.

Em 2005, a institucionalização desse processo de ensino e aprendizagem pelo governo municipal suscitou a escolha do termo Yoi – uma divindade Tikuna – para dar nome a esse espaço educativo. Nesse período outras onze comunidades indígenas localizadas no perímetro urbano de Manaus também foram atendidas com a implantação da educação escolar diferenciada. Isto se deu em resposta às reivindicações legais de assistência educacional diferenciada por parte do movimento indígena organizado em parceria com universidades públicas e organizações indígenas e indigenistas.

Apesar de fazer parte da Secretaria de Educação, este centro e mais outros dezessete estão em processo de regulamentação. Essa falta de regularização, muitas vezes, ocasiona a prestação ineficaz de merenda e material escolar pela Secretaria. Desde 2017 essa escola diferenciada construída no âmbito da comunidade Tikuna passou a ser intitulada de Centro Municipal de Educação Escolar Indígena (CMEEI). Assim, a comunidade o denominou Wotchimaücü, o mesmo nome da comunidade.

Esta escola indígena recebe assessoria pedagógica da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) e funciona na sede da Associação Comunidade Wotchimaücü, o Centro Cultural dos Tikuna, cujo espaço também é utilizado para todas as atividades coletivas da comunidade, como reuniões, assembleias, confecções de artesanatos, confraternizações, ensino da língua e cultura Tikuna, dentre outras.

Nesse sentido, a investigação – que fundamenta este texto – buscou responder aos seguintes questionamentos: quais as ressonâncias das práticas educativas diferenciadas no processo de afirmação/ressignificação da identidade étnica dos estudantes Tikuna junto à sociedade circundante, especialmente nas escolas não-indígenas em que estudam? Como se dão os processos de afirmação e ressignificação da identidade étnica? Qual o papel das escolas não-indígenas no processo de afirmação identitária dos estudantes indígenas? A partir de tais indagações, o estudo buscou analisar as repercussões de tais práticas no processo de afirmação ou ressignificação da identidade étnica destes estudantes Tikuna junto à sociedade circundante, especialmente nas escolas não-indígenas em que efetivam sua escolarização, buscando compreender como se dão esses processos de afirmação ou ressignificação e qual o papel das escolas não-indígenas nesse construto.

A pesquisa de campo foi realizada através de observação direta e entrevistas. As observações foram realizadas somente na escola diferenciada, sendo realizado um acompanhamento prolongado das situações concretas de sala de aula. Foram realizadas entrevistas com dez estudantes Tikuna (entre meninos e meninas, de 6 a 15 anos de idade); um professor Tikuna; e dez professores de quatro escolas não-indígenas de Ensino Fundamental do bairro, onde os estudantes Tikuna efetivam sua escolarização. A identidade dos sujeitos foi preservada, o que os deixou mais seguros para contribuir com a pesquisa. Os estudantes são identificados por letras do alfabeto, enquanto os professores foram identificados por números.

Buscou-se estender a investigação aos espaços das escolas não-indígenas, a fim de focalizar as relações sociais interculturais estabelecidas fora do contexto da escola diferenciada e como se dão os construtos de autoafirmação nas relações interculturais nesses espaços. Segundo as análises, as escolas não-indígenas representam terreno fértil no que diz respeito à convivência de diferentes

culturas amazônicas, assim como são espaços isentos dos conflitos e tensões daí decorrentes.

Freire (2009), em seu estudo sobre a criança indígena na escola urbana de Manaus, pontua que apesar dos intensos debates acerca da diversidade cultural e das diferenças, assim como do multiculturalismo e da alteridade nos espaços da escola dos “brancos” (expressão utilizada pelos indígenas para designar os não-indígenas), o fenômeno da inserção de estudantes indígenas nesse espaço ainda não constitui foco de preocupação das organizações indígenas, pois as discussões e reivindicações atuais estão voltadas à criação e regulamentação das escolas propriamente indígenas com ensino voltado às suas culturas.

Portanto, o estudo aqui apresentado buscou elucidar as questões problematizadas. Para tal fim faz-se uma abordagem da escola diferenciada dos Tikuna enquanto espaço de afirmação e da identidade silenciada na escola não-indígenas e, por fim, tecemos nossas considerações a fim de contribuir para suscitar reflexões e ações visando à transformação da realidade posta.

2 A ESCOLA DIFERENCIADA TIKUNA COMO ESPAÇO DE AFIRMAÇÃO E RESISTÊNCIA

A Comunidade Wotchimaüçü³ é composta por indígenas Tikuna oriundos de diferentes comunidades/aldeias do Alto do Rio Solimões, entre as quais estão Umariacú, Filadélfia, Belém do Solimões e Feijoal, pertencentes aos municípios amazonenses de Tabatinga e Benjamin Constant, situados na tríplice fronteira do Brasil com a Colômbia e o Peru. Indivíduos desse povo, também denominado de povo “Magüta” – que na língua portuguesa significa “povo pescado” – constituem dezoito famílias que residem em dez casas no Bairro Cidade de Deus, cujas residências são habitadas por pelo menos duas famílias, totalizando um número aproximado de cento e vinte pessoas, segundo Silva (2013).

Ao longo da história os povos originários ou nativos são designados pelo colonizador como índios. Esse tratamento traz consigo uma carga de opressão, preconceito e invisibilidade de um grande número de populações muito diferentes

³ Nome escolhido em homenagem ao clã *Awaí*, do primeiro indígena a se estabelecer no local, Sr. Reginaldo.

em seus contextos de organização social, costumes, tradições e línguas. Os termos coletivos possuem uma força implícita, mas alguns povos preferem ser caracterizados considerando o vínculo com a sua história de origem ou com a mãe terra, como é o caso dos Tikuna, com seu nome significando “povo pescado”.

Objetivando o fortalecimento político e identitário, criou-se a Associação Comunidade Wotchimaücü, a fim de reivindicar a efetivação de direitos sociais dos Tikuna por meio de políticas públicas que demarcam a etnicidade e o território, processo ao qual Almeida (2006) denomina “territorialidade específica”. Para este pesquisador dos povos da Amazônia, os grupos étnicos formariam comunidades fortemente relacionadas com a questão do uso e da apropriação do território, reconstruindo o espaço de forma a destacar suas diferenças em relação aos demais grupos, marcando sua etnicidade e mantendo alguns sinais particulares que assinalam a sua identidade.

Os Tikuna residentes em Manaus, AM, reivindicam território específico e exclusivo com a construção de escola, posto de saúde e espaço cultural que sejam demarcados no espaço urbano, assegurando seu poder intrinsecamente ligado ao território e à identidade étnica nesta cidade. Na perspectiva de Silva (2013, p. 125), a comunidade “constrói o seu espaço e assume um protagonismo étnico a partir de ações desenvolvidas em consonância com as dinâmicas culturais e identitárias”.

Nessa direção, a reivindicação da escola diferenciada coaduna-se com a perspectiva de poder ligado ao território, à questão da autoafirmação étnica e às expressões culturais, bem como ao discurso político de conteúdo étnico do resgate da cultura, o que Hobsbawn (2002) considera “invenção da tradição”. Dessa forma, faz-se um resgate do caminho descendente, dos aspectos culturais ancestrais do povo Tikuna, a fim de operar as inovações no presente, ressignificando-os, adequando às necessidades cotidianas, visando garantir a própria existência e estabelecendo na cidade o que Bourdieu (2007) denomina de “espaço social”.

Configurando um ensino voltado para a cultura Tikuna – em seus conhecimentos, saberes e tradições – isto diverge de processo escolar como o que está evidenciado na expressão “escolas de branco em malokas de índio”, apontado nos estudos de Weigel (2000) acerca do processo educativo vivido pelos indígenas Baniwa do Alto Rio Negro, no Amazonas. Assim, diz respeito a uma experiência escolar diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue, uma escola “de índio

para índio” cujo foco é língua e cultura indígenas em seus desdobramentos de práticas, oralidade e escrita.

Nessa escola Tikuna diferenciada os conteúdos ensinados são provenientes da cultura de seus ancestrais, trabalhados de forma interdisciplinar, intercultural e bilíngue/multilíngue. Nesse processo educativo o professor é orientado pedagogicamente pela Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), cuja atuação se pauta na Pedagogia de Projetos e em aspectos da Pedagogia da Alternância, de forma a possibilitar práticas educativas voltadas às necessidades socioculturais da comunidade. O professor é escolhido democraticamente pela comunidade, em assembleia comunitária. Da mesma forma, o projeto pedagógico a ser desenvolvido anualmente é discutido e escolhido comunitariamente.

Para essa atuação pedagógica, esse professor Tikuna não precisa necessariamente ter formação superior ou licenciatura, pois existe lei que assegura essa realidade da escola indígena (Resolução n. 01, de 2015). A formação superior dos professores indígenas que atuam nos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena, do município de Manaus, constitui pauta de reivindicação do movimento indígena junto ao poder público municipal, assim como a efetivação de concurso público para professor indígena na rede municipal de ensino.

Entretanto, na escola diferenciada analisada o docente Tikuna tem formação em Pedagogia. Porém, este professor destaca que aprendeu a ser professor indígena mais por suas próprias experiências enquanto professor, que por formação acadêmica, pois participou de uma pesquisa de extensão da Universidade Federal do Amazonas que foi fundamental para sua compreensão e desenvolvimento da práxis educativa diferenciada, voltada para a revitalização de língua e cultura Tikuna. Para Ghedin (2008, p. 135) a práxis é concebida enquanto ação-reflexão-ação que visa romper com o paradigma tradicional e construir novo paradigma que possibilite emancipação e autonomização, tanto do educador quanto de seus educandos.

Dentre os projetos pedagógicos já trabalhados por esse docente Tikuna estão: a aprendizagem da cultura Tikuna através das músicas; a aprendizagem da leitura e escrita Tikuna através de grafismos; a cultura Tikuna por meio dos Clãs, dentre outros, os quais são desenvolvidos de forma peculiar e própria de educar. O aspecto lúdico é muito presente, por meio de dramatizações, músicas, danças, jogos tradicionais ou não, oficinas, atividades interculturais e outras, que

oportunizam tanto os saberes culturais, quanto o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, interpretação e oralidade na língua Tikuna. O processo de aprendizagem é acompanhado por meio de observações e registros. Não há avaliação formal, nem reprovações. O ensino está pautado nos princípios do bilinguismo, da interculturalidade e da diferença. Porém, ainda prevalece a interculturalidade relacional.

A relação com o passado, realizada a partir da elaboração de critérios culturais, relacionando e sistematizando conhecimentos tradicionais e acadêmicos, conferem ao professor indígena posição de destaque na comunidade nas relações interculturais entre escola indígena e sociedade envolvente. Nessa tarefa de ensinar às novas gerações, a contribuição do ancião e da comunidade é fundamental, pois nesse espaço estudam crianças pequenas, jovens e adultos de todas as idades, buscando aprender a cultura e as habilidades de falar, ler e escrever a língua materna. Por isso, apesar de diferentes condições de aprendizagem, todos são convictos da importância dessa escola diferenciada:

Sim, exatamente, eu sempre converso com eles. Tem que mostrar, você tem que gostar da identidade de vocês, porque vocês são Tikuna. Sempre aonde eu vou, assim, nas palestras, eu converso que existem os indígenas, mas que as culturas deles são diferentes, temos cultura muito diferente da de vocês, nós temos cultura diferente e vocês tem que praticar, principalmente, a nossa língua, vocês têm que praticar a nossa identidade. (Professor indígena Tikuna, 2015).

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

Conforme os relatos, essa escola Tikuna se constitui em espaço de afirmação da identidade e cultura Tikuna, estruturada em contexto citadino, o que se constitui num feixe de relações sociais, culturais, econômicas e políticas diferentes do contexto da aldeia. A afirmação da identidade étnica deste grupo Tikuna é parte de sua mobilização política por reconhecimento de sua diferença, por demarcação de territorialidade e por visibilidade por parte do poder público na cidade. Assim, no contato com diferentes grupos sociais emergem as fronteiras étnicas

que são evidenciadas principalmente no plano simbólico em que operam escolha e manipulação das representações identitárias. Segundo Geertz (1978, p. 103), a cultura se constitui em “padrão de significados e concepções incorporados em formas simbólicas e transmitidos historicamente, por meio das quais os homens comunicam e atribuem sentidos à vida social”.

Destarte, é nessa relação de fronteira que a identidade se posta por contraste, na qual o sujeito assume ou não sua identidade indígena, pois a fricção do contraste traz consigo possibilidades diversas de escolhas identitárias. Assim, alguns grupos podem optar por assumirem-se indígenas e outros podem negar tal identidade e escolher outras que lhes forem mais convenientes naquela conjuntura, segundo pontua Oliveira (1976).

Os estudantes entrevistados afirmam ter orgulho em ser Tikuna, inclusive alguns citaram a língua materna como motivo maior para tal afirmação. A aprendizagem da língua começa dentro dos lares e a inserção na escola indígena visa aprimorar a língua falada e desenvolver a habilidade de leitura e escrita. Isso fortalece a perspectiva de Paredes (1996) ao afirmar que o ensino da língua materna deve ser priorizado em detrimento à língua da sociedade majoritária, isto porque a criança ao ser alfabetizada na língua materna desenvolve destrezas necessárias à aquisição da segunda língua.

Estes estudantes Tikuna revelaram concepções de autoafirmação ligadas aos processos de aprendizagem da língua materna, aos costumes tradicionais de seus parentes do interior, aos saberes e costumes ensinados por seus pais e também na escola diferenciada da comunidade. Assim afirmam:

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

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

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

Fica evidente que a concepção de ser Tikuna está ligada aos sentidos atribuídos aos aspectos culturais ainda praticados por eles ou por seus familiares da aldeia. As práticas de comer peixe assado, caçar, pescar, plantar roçado, tomar banho no rio ou igarapé, pintar o corpo com grafismos, tecer redes e artesanatos com tucum e tururi muitas vezes são ressignificadas pelas novas gerações na vida cidadina. Grande parte dos estudantes não conhece a aldeia porque nasceu na cidade, porém o sentimento de pertencimento étnico é evidente a partir das práticas culturais construídas, tendo como alicerce a língua indígena e a prática da comunhão, da solidariedade e da partilha. A presença da igreja dos Tikuna fortalece os vínculos étnicos e o uso da língua materna. Os cultos e reuniões comunitárias são realizados na língua Tikuna. Nesses encontros ocorre o fortalecimento das relações entre os parentes que moram em outros bairros da cidade e são membros da Associação Comunidade Wotchimaücü (ACW).

Dessa forma, o viver na cidade acarreta um emaranhado de transformações nas relações culturais, econômicas, sociais e políticas que muitas vezes ocasionam uma crise de identidade definida na fala: *“porque muitas pessoas não sabem que ainda são indígenas”* (Estudante A, 2015). Quem migra para a cidade sofre discriminação até de seus próprios parentes indígenas, que muitas vezes não o consideram como pares no processo de luta e resistência. Logo, perceber-se enquanto índio fora de sua aldeia ainda se constitui em desafio até para os próprios indígenas que pensam que índio fora da aldeia não é índio. Essa crise estaria relacionada à interlocução de diferentes identidades implicadas nos diferentes papéis vivenciadas no cotidiano da escola e do espaço social, a que Hall (2011) denomina *“celebração móvel”*. Por isso, não se pode conceber a identidade indígena como pura e imutável porque isso é ilusão, uma vez que o sujeito assume várias identidades, muitas vezes contraditórias, mas que os representam de acordo com as necessidades e relações socioculturais.

Apesar de transformações nas questões que envolvem a identidade étnica nas relações sociais cidadinas, este aspecto é processo de construção, reelaborado e moldado a partir das experiências diárias com os diferentes grupos étnicos indígenas e não indígenas. Isso revela o caráter dinâmico da cultura. Essa geração de estudantes Tikuna já não opera todas as práticas culturais de seus pais, apropriando-se de elementos da globalização como alimentação industrializada, uso de aparatos tecnológicos, de mídias e redes sociais, operando ressignificações

a partir de critérios próprios de uso. A escola diferenciada contribui no fortalecimento desse processo pois, segundo Fonseca, Neto e Weigel (2020), a escola que antes foi palco de homogeneização e negação, atualmente é lugar de resgate das crenças, tradições e dos costumes indígenas Tikuna.

Nesse sentido, a presença de computadores e celulares na comunidade, por exemplo, possibilita a realização de pesquisas de trabalhos escolares, a divulgação da cultura da comunidade para o mundo, a comunicação com os parentes do interior e a divulgação da venda de artesanatos, dentre outras possibilidades. Diante disso, Weigel (2000, p. 74) salienta que “[...] a educação indígena é uma dimensão do contato intercultural em que se instaura o conflito e a luta pela apropriação e reconstrução de elementos da cultura dominante, filtrados e reinterpretados a partir de categorias próprias”. Essa perspectiva reforça o caráter da escola indígena pensada enquanto espaço de fronteiras, segundo defende Tassinari (2001).

Cancline (2008) pontua a interação entre diferentes elementos culturais – colocamos aqui o tradicional e o moderno – como uma relação híbrida, ou seja, não se tem uma identidade indígena fixa ou unificada, mas uma identidade cultural híbrida. Nessa identidade há os elementos de diferenciação ou contrastantes que resistem à ideia de homogeneização cultural imposta pela globalização. Nisto, porém, perpassam os processos de negociações, conflitos e tensões, próprios de relações interculturais e espaços de fronteiras. Para os estudantes Tikuna, um desses elementos de diferenciação corresponde à representação social do uso da língua materna e de sua identidade étnica conforme explicam:

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

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

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

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

Os estudantes Tikuna evidenciam os costumes e valores explicitados nas condutas diárias: do respeito aos pais e aos mais velhos da comunidade; da alimentação peculiar baseada em alimentos naturais como a farinha, a goma, o peixe, a caça, o comer na cuia; da solidariedade construída em torno das reuniões; de cultos e participação coletiva da produção de artesanatos, dentre outros aspectos. Nesta direção, Luciano (2011) afirma que acesso à modernidade não significa abdicação dos modos próprios de vida, mas possibilidade e necessidade de que os bens e serviços da ciência, da tecnologia e de valores de outras culturas possam aperfeiçoar a capacidade das tradições em satisfazer as necessidades atuais.

Os estudantes Tikuna destacam a escola indígena e sua importância na aprendizagem da língua materna, o que evidencia a consciência política, histórica e sociocultural da língua enquanto demarcação da diferença. No entanto a maioria destes alunos ainda não fala fluentemente a língua Tikuna, sua comunicação ainda é restrita, mas em processo de ampliação. As dificuldades de aprendizagem da língua materna são evidentes em decorrência das diferenças linguísticas entre a língua portuguesa e o idioma Tikuna. Contudo, a língua Tikuna assume essa categoria de diferenciação em relação a outros grupos, por ser peculiar e representar a identidade indígena de resistência em praticá-la. Isto consiste no que Barth (1969) afirma quanto à categorização ou distinção cultural em relação a outros grupos (BARTH, 1969).

Na vivência intercultural do contexto citadino, apresenta-se o enfrentamento de dificuldades e desafios na comunicação com os não-indígenas, dentre os quais estão a exposição ao preconceito e à discriminação pelo uso da língua materna, evidenciados na fala: *“Alguns respeitam, outros tem preconceitos com isso”* (Estudante E, 2015). Bernal (2009) afirma que a terceira geração e as demais valorizam cada vez mais a língua materna, pois está imbuída de significados estratégicos e políticos. Logo, os sentidos e significados construídos em torno da língua materna são motivadores da ressignificação da identidade étnica no contexto social citadino.

Portanto, a escola indígena tem papel central nesse construto, apesar das enormes dificuldades e desafios na sua implementação como a falta de compreensão do professor do que é educação diferenciada, da necessidade de currículos próprios, das precárias condições materiais das escolas, da oferta ineficaz da

merenda escolar, das questões salariais dos professores indígenas, da necessidade de concursos públicos e, principalmente, de formação específica dos professores indígenas, principalmente na realidade do contexto amazônico, pois suas práticas ainda possuem resquícios da escola colonizadora em que efetivam sua escolarização. Contudo, D'Angelis (2006) ressalta que a escola indígena é ainda um desafio e, na maioria das vezes, é a “tradução” da escola para o contexto indígena, o que nos leva a considerá-la como em processo de construção e compreensão na tentativa de romper totalmente com as amarras da dominação e da invisibilidade imposta historicamente no cenário da educação brasileira.

3 IDENTIDADE SILENCIADA NA ESCOLA FORMAL URBANA EM MANAUS

No âmbito das relações estabelecidas nas escolas formais não-indígenas, em geral, os estudantes Tikuna afirmam ter um bom relacionamento com os professores e colegas das escolas em que estudam. Ouvir os professores dessas escolas foi importante, pois as relações pedagógicas e socioafetivas estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem os tornam observadores por excelência das expressões inerentes à afirmação e ressignificação da identidade étnica dos estudantes Tikuna.

Estes estudantes relataram que na escola formal não-indígena há escassez de atividades em torno do respeito à diversidade étnica e cultural, da alteridade, do respeito ao outro e às diferenças. Quando realizadas, na maioria das vezes, essas atividades obedecem a datas comemorativas do dia do índio e dia da consciência negra, nos meses de abril e novembro, respectivamente. Constituem ações pedagógicas com abordagens superficiais e românticas em relação às problemáticas histórico-sociais de preconceitos, discriminações, opressões e imposições culturais aos grupos minoritários. Tais ações configuram o que Santomé (1995) intitula de “currículos turísticos”, uma vez que implicam didáticas isoladas e esporádicas sobre a questão da diversidade cultural na escola. Dessa forma, não suscitam questionamentos e compreensão das relações de poder presentes na escola, assim como não contribuem para a formação de um espírito crítico, autêntico e de “curiosidade epistemológica”, segundo defende Freire (1996).

As relações interpessoais com os colegas não-indígenas na escola se apresentam ainda de maneira restrita e geralmente o círculo de amigos dos

estudantes indígenas nas escolas é pequeno. Os poucos que já se identificaram ou se afirmaram como sendo indígenas revelam não ter sofrido preconceito ou discriminação e relatam que:

Eles respeitam, e sabem que é indígena. Eles já gostam, eles ficam falando: eu queria ser também, por causa de ter cabelo liso e bonito. Falam: tu tens chance de fazer vestibular e entrar numa faculdade como indígena. (Estudante E).

Entre os estudantes Tikuna há os que ainda não se afirmam como indígenas nos espaços da escola não-indígena em que estudam, seja por temor de tratamentos hostis e preconceituosos, seja por preferir o silêncio. Isto decorre não só de atitudes individuais ligadas à personalidade tímida de alguns estudantes, sobretudo os mais novos, mas devido à construção histórica de representações sociais negativas em torno das culturas indígenas. Contrariando os estudos de Bernal (2009) que intitula esse fenômeno como *esquizofrenia*, negando-se o que se deseja salvar, consideramos que esse processo de silenciamento dos estudantes Tikuna pode ser estratégico na expressão de um discurso não-dito, porém eivado de sentido político. O silêncio então é acompanhado de uma intencionalidade discursiva em que “a linguagem é política e que todo poder é acompanhado de um silêncio, em seu trabalho simbólico”, como salienta Orlandi (2008).

Essa realidade contraditória é vivenciada por muitos indígenas na cidade, revelando que a ideologia dominante está ainda muito arraigada nas práticas escolares, num processo de reprodução social da dominação colonial do ser e do saber, desvalorizando e invisibilizando as culturas dos grupos minoritários do contexto amazônico. Daí a relevância de se abordar nas práticas curriculares questões “relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares”, segundo defende Candau (2012, p. 237).

Nas escolas não-indígenas pesquisadas, há diferentes opiniões em torno do conhecimento da existência de alunos indígenas e de relações pedagógico-afetivas estabelecidas junto a estes no processo ensino-aprendizagem, explícitas nestes relatos:

Eu nunca tinha percebido que ele era indígena. Com certeza, eu não vejo como um aluno indígena, porque ele não se comporta como aluno indígena. Acho que esse obstáculo ele já conseguiu vencer. (P10, 2015).

Eu procuro ser muito próxima, porque eles são diferentes dos outros, não têm aquela facilidade pra socializar como as outras crianças, que compartilha e conta as coisas de casa que acontecem. Eles não, eles são arredios. (P6, 2015).

Percebeu-se também que muitos docentes sequer sabiam da existência de alunos indígenas em suas turmas. Houve situações, como do relato acima, em que os mesmos souberam dessa realidade no ato da entrevista, o que evidencia estereótipos culturais que persistem na sociedade e que são reproduzidos pelos próprios professores em seus discursos e práticas. O que se posta nessa realidade é que os professores, em sua maioria, desconhecem a presença do alunado indígena no espaço das escolas formais; as escolas não buscam identificar esses alunos; os pais indígenas não os declaram no ato da matrícula e os alunos também escondem sua identidade étnica. Logo, todos perdem a possibilidades de ricas experiências e diálogos interculturais.

Nessa linha de pensamento, Candau (2006) afirma que educar na perspectiva intercultural implica clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre diferentes grupos, cuja identidade cultural e dos indivíduos que os constituem são abertas e em permanente movimento de construção, decorrentes dos intensos processos de hibridização cultural.

Na contramão dessa realidade, existem poucos que conhecem seu alunado e buscam desenvolver ações de aproximação, a fim de envolvê-los no processo ensino-aprendizagem, como evidencia este depoimento: *“Eu procuro ser muito próxima, porque eles são diferentes dos outros, eles não têm aquela facilidade pra socializar como as outras crianças, que compartilham e contam as coisas de casa que acontecem. Eles não, eles são arredios” (P6).*

Quanto ao desenvolvimento e compreensão da importância das práticas pedagógicas que tratem das questões étnicas, da identidade, da diferença e da alteridade, emergem diferentes posicionamentos que possibilitam a compreensão dessas relações no contexto da escola, conforme apontam estes relatos de docentes não-indígenas:

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

P9: *Já trabalhei em Ensino Religioso, já trabalhei essa parte da diversidade cultural, trabalhei até com um vídeo chamado “Cabelo de Zed”, é um vídeo que realmente faz referência à questão da diferença. Primeiro eu passei o vídeo e depois eu fiz a conversação com a turma, depois a produção de texto sobre essa questão da diferença étnica e cultural.*

P5: *Eu creio que se não contribuir em relação à questão do conhecimento, creio que contribui muito na questão do respeito. De que quando eles saberem ou tomarem conhecimento que ele é um indígena, eles vão saber respeitar e não vai haver preconceito, não vai haver discriminação.*

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

P8: *Pelo menos eu trabalho a questão do respeito em si, não só de cor, mas a questão do nível de aprendizado. Em algumas turmas que eu já trabalhei anteriormente tinha aquele taxado de “burro” ou aquele que “só queria ser”.*

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

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

Nessa perspectiva, grande parte dos docentes afirma realizar atividades voltadas para a questão étnica, da interculturalidade e do respeito às diferenças no âmbito escolar, conforme os relatos acima. As atividades citadas incluem produção de textos, atividades plásticas de desenho e pinturas, trabalho com músicas e danças. No entanto, constatou-se que são restritas às disciplinas de Artes e Ensino Religioso, relacionadas a datas comemorativas, conforme revelaram os estudantes indígenas, reforçando assim a ideia da existência e reprodução do

“currículo turístico” pontuado por Santomé (1995) e explicitamente combatido por Candau (2012).

Contrário às condutas desenvolvidas, ficou evidente a compreensão da importância dessas questões, pois podem, segundo eles, suscitar reflexão, compreensão e atitudes de respeito em relação às diferenças culturais, étnicas e sociais presentes no espaço escolar. Tais relatos evidenciam a teia de relações de poder presentes no âmbito do trabalho pedagógico envolvendo a questão da identidade e das diferenças. É papel da escola fomentar o respeito às singularidades individuais de seu alunado, bem como proporcionar uma formação crítica. Conforme afirma Sacristan (2001, p. 77), deve ser preocupação dos educadores o estímulo às diferenciações – sem que isso implique em agravamento de desigualdades – e deve “tornar compatível o currículo comum e a escola igual para todos, com a possibilidade de adquirir identidades singulares, o que significa priorizar a liberdade dos sujeitos na aprendizagem”.

Outra questão evidente nas falas desses professores, diz respeito à existência de um comportamento social de “silenciamento da identidade étnica” na escola não-indígena. Seja por timidez ou por medo de enfrentar o preconceito e a discriminação, os estudantes Tikuna não falam de sua cultura nos espaços das escolas não-indígenas. Esse processo de opção pela invisibilidade é compreendido pelos educadores como um entrave à socialização e até mesmo ao rendimento escolar. Esse aspecto contradiz ou conflita com os objetivos da escola indígena, expressos no discurso do professor Tikuna. Porém, se revela como estratégia individual de sobrevivência e resistência por motivos diversos. Nesse sentido, Bernal (2009) salienta que a estratégia da invisibilidade e do silenciamento foi utilizada pelos indígenas em suas relações com a sociedade envolvente no processo histórico brasileiro.

Portanto, entendemos que esse comportamento de silêncio nas escolas não-indígenas por parte de tais estudantes, demonstra temor às diversas formas de discriminação e preconceitos que poderão emergir a partir da partilha de conhecimentos inerentes às suas identidades étnicas. Consoante a isto, a escola não-indígena não tem possibilitado experiências educativas que valorizem as culturas e saberes do contexto amazônico nas práticas curriculares cotidianas, uma vez que a interculturalidade crítica não é prática eficaz, pois não se empreendem

didáticas que promovam uma educação para a emancipação das subjetividades negadas pela ciência dominante e a autonomia dos grupos subalternizados socialmente, segundo ressalta Santos (2006). Assim, persistem ações pedagógicas desprovidas de criticidade e reprodutoras das desigualdades sociais e estereótipos culturais dominantes. Segundo Moreira e Tadeu (2011), o currículo não é elemento neutro, está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares.

Por conseguinte, nas escolas não-indígenas pesquisadas, o estudo revelou a existência de práticas curriculares discriminatórias que reproduzem os interesses e ideologias dominantes e contribuem para a exclusão social dos grupos minoritários, uma vez que desvalorizam suas culturas e identidades. Isso tem desencadeado sentimento de não pertencimento, silenciamento e negação por parte desses sujeitos, especialmente os estudantes Tikuna, gerando processos que anulam suas possibilidades de reação, conforme apontam análises de Santomé (1995).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas que sustentam a educação escolar diferenciada já são significativas, como mostram os estudos de Luciano, Simas e Garcia (2020). Contudo, no plano material a concretização de tais políticas está a passos lentos, materializada nas enormes dificuldades de ordem material, pedagógica e política. Sua efetivação requer luta e vigilância por parte dos indígenas brasileiros, principalmente os que residem nas cidades, pois são invisibilizados pelo poder público.

A educação escolar diferenciada empreendida na escola dos Tikuna, denominada de Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wotchimaücü, tem caráter peculiar e aborda os saberes tradicionais da cultura Tikuna, visando ao fortalecimento da identidade indígena e de suas práticas culturais no contexto em que vivem. É um processo educativo diferenciado, pois não corresponde aos moldes da escola não-indígena. Procede de reivindicação da comunidade Tikuna e do movimento indígena organizado junto ao poder público municipal. Corresponde à tentativa de se construir uma escola indígena para os índios urbanos por meio dos próprios indígenas, apesar dos inúmeros desafios.

Foi constatado que as práticas educativas empreendidas nesse espaço têm contribuído, apesar das limitações e desafios, ao processo de conhecimento dos saberes tradicionais pertinentes à cultura do povo Tikuna, especialmente no aspecto sociolinguístico e na ressignificação da identidade de seus estudantes. Quanto a estes, há posicionamentos divergentes em relação à questão da afirmação de sua identidade étnica nas escolas não-indígenas em que estudam. Poucos afirmam sua identidade étnica, pois prevalece uma estratégia de silenciamento ou invisibilidade sociocultural que resulta do que Brito (2015) denomina “crosta de preconceitos e estereótipos”. Tais preconceitos historicamente reproduzidos, ainda persistem e são internalizados nas relações socioculturais dos indígenas, principalmente os que se encontram nesse ambiente citadino, onde o contato interétnico faz emergir as desigualdades socioculturais e a identidade sofre ressignificações a partir das condições sociais e históricas.

Enquanto reação ao etnocentrismo explicitado nas escolas não-indígenas, vivencia-se nesse espaço uma estratégia do silenciamento identitário em detrimento à afirmação étnica no espaço da escola diferenciada. Faz-se necessário, portanto, que as práticas diferenciadas promovam o conhecer da própria cultura e da cultura majoritária numa perspectiva intercultural crítica, visando desenvolver uma consciência crítica e valorativa de sua identidade, a fim de que haja segurança por parte dos estudantes Tikuna no processo de afirmação frente às demais culturas. Entretanto, nesse processo, os estudantes têm buscado na escola diferenciada a resistência e a resiliência necessárias para o bem viver na cidade.

Nas escolas não-indígenas ainda não se concretiza uma educação que estimule o respeito às diferenças e promova a alteridade e valorização das culturas subalternas do contexto amazônico, especialmente as culturas indígenas. As práticas pedagógicas concretizadas não respondem às reais necessidades de abordagens mais profundas de tais questões no âmago da escola. Seus professores ainda não estão preparados teórica e metodologicamente para desenvolver uma educação intercultural. Isto faz interpelar seu processo de formação, na necessidade de formação pedagógica que aborde de forma mais contundente as questões etnicorraciais, da interculturalidade, da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Nas escolas não-indígenas ainda prevalecem práticas que invisibilizam as identidades amazônicas, contribuindo para o silenciamento sociocultural dos estudantes Tikuna que participam de seu processo educativo.

Enfim, que esta análise suscite inquietações, reflexões e transformações nas práticas educativas empreendidas tanto na escola indígena dos Tikuna, quanto nas escolas não-indígenas pesquisadas. Espera-se que as análises formuladas possam contribuir para a transformação dos processos educativos nas diversas escolas indígenas urbanas, em prol de uma educação escolar indígena que contribua para a afirmação, ressignificação cultural, autonomia e fortalecimento de seus sujeitos em suas diferentes realidades específicas de territorialidade e educação.

REFERÊNCIAS

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

ARAÚJO, Jucinôra Venâncio de Souza. *Centro Cultural Tikuna: práticas pedagógicas e identidade étnica no contexto urbano*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, AM, 2015.

ARQUIDIOCESE DE MANAUS. Pastoral Indigenista. Covid 19: igreja de Manaus denuncia negligência no atendimento aos indígenas da cidade. *Portal Vatican News*, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <http://www.vaticannews.va>. Acesso em: 28 abr. 2020.

BARTH, Frederik. *Grupos étnicos e suas fronteiras*. [s.l.]: [s.n.], 1969. [Editado como apêndice na obra: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1998].

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

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. *Fundação Nacional do Índio-FUNAI*. Educação. Brasília-DF, 2019. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/educacao>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 1/2015*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em curso de formação. Brasília-DF, 2015.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 5*, de 22 de junho 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília-DF: MEC/CNE/CEB, 2012.

BRASIL. *Decreto 5.051*, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília-DF: Senado Federal, 2004.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB n. 14/1999*. Dispõe sobre Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília-DF, 1999.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 3*, de 10 de novembro de 1999. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília-DF: 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf. Acesso em: 19 abr. 2017.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília-DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 9.394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 3 maio 2017.

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

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

CANCLINE, Nestor Garcia. *Culturas híbridas*. São Paulo: EDUSP, 2008.

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

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria N. S. Conversas sobre a Didática e a perspectiva multi/intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

D'ANGELIS, Wilmar da R. Contra a ditadura da escola. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação / Unesco, 2006. (Coleção Educação para Todos).

FONSECA, K. N. O; NETO, J. V; WEIGEL, V. A. C. M. Os Kambeba, a escola e seus significados. *Revista Tellus*, Campo Grande, MS, ano 20, n. 42, p. 137-52, maio/ago. 2020. Disponível

em : <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/698>. Acesso em: 4 fev. 2020.

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

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

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

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

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

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

HOBSBAWN, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914 a 1991*. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *Educação para o manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro*. Rio de Janeiro: Contra Capa / LACED, 2013.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação para o manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real – os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, 2011.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade / LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, Rosenilda R. F.; SIMAS, Helen Cristina P.; GARCIA, Fabiane M. *Políticas públicas para indígenas: da educação básica ao ensino superior*. *Revista Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 11, n. 32, p. 571-605, 2020.

MOREIRA, Antonio Flavio B.; TADEU, T. (Org.). *Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Terra à vista – discurso do confronto: Velho e Novo Mundo*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

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

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

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

SMITH, Linda Tuhiwai. *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*. Tradução de Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana K. L. *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

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

Sobre os autores:

Jucinôra Venâncio de Souza Araújo: Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. **E-mail:** jucinora12@gmail.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0003-0241-8569>

Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel: Doutora em Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. **E-mail:** valeraweigel@hotmail.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0002-1247-5674>

Altaci Corrêa Rubim: Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília. Professora do Departamento de Linguística Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília. **E-mail:** altacirubim2017@gmail.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0002-4732-6628>

Recebido em: 16/02/2021

Aprovado para publicação em: 28/06/2021