

Por entre o silenciamento e o protagonismo: um olhar sobre os estudantes Tikuna da escola diferenciada Wotchimaïcü em Manaus

Between silence and protagonism: a look at the Tikuna students of the differentiated school Wotchimaïcü in Manaus

Jucinôra Venâncio de Souza Araújo¹
Altaci Corrêa Rubim²
Glademir Sales dos Santos³

Resumo: O presente trabalho resulta de análise qualitativa realizada a partir de pesquisa de campo na escola diferenciada Tikuna, da Comunidade Wotchimaïcü em Manaus. Objetivou-se analisar os impactos ou repercussões das práticas educativas ali empreendidas no processo de afirmação ou ressignificação da identidade étnica de seus estudantes junto à sociedade circundante, especialmente nas escolas formais em que estudam, buscando compreender como se dão tais processos e o papel das escolas formais nesse construto. O estudo aponta que as práticas educativas diferenciadas vêm contribuindo, mesmo com dificuldades, no processo de conhecimento dos saberes tradicionais pertinentes à cultura do povo Tikuna. Os estudantes apresentam posicionamentos divergentes em relação à questão da afirmação ou autoidentificação de sua identidade étnica nas escolas em que estudam. Alguns afirmam sua identidade étnica, outros a silenciam, numa estratégia de invisibilidade sociocultural. Constatou-se que as escolas formais ainda não concretizam práticas interculturais que promovam o respeito pelas diferenças, a alteridade e a valorização das culturas subalternas e do contexto amazônico, contribuindo para o silenciamento e invisibilidade cultural dos estudantes Tikuna que participam de seu processo educativo. Entretanto, entre o silenciamento e o protagonismo, tais estudantes tem buscado na escola diferenciada a resistência necessária para existir na cidade.

Palavras-Chave: Comunidade Wotchimaïcü. Escola Diferenciada. Estudantes Tikuna.

Abstract: The presente work results from a qualitative analysis carried out based on field research at the differentiated school Tikuna, from the Wotchimaïcü Community in Manaus. The objective was to analyze the impact or repercussions of the educational practices undertaken there in the process of affirming or resignifying the ethnic identity of their students in the surrounding society, especially in the formal schools in which they study, seeking to understand how these processes occur and the role of schools formal in that construct. The study points out that differentiated educational practices have contributed even with difficulties, in the process of knowledge of traditional knowledge relevant to the culture of the Tikuna people. Students present divergent positions regarding the issue of affirming or self-identifying their ethnic identity in the schools where they study. Some affirm their ethnic identity, others silence it, in a strategy of socio-cultural invisibility. It was found that formal schools do not yet implement intercultural practices that promote respect for differences, otherness and the valuation of subordinate cultures and the Amazonian context, contributing to the silencing and cultural invisibility of Tikuna students who participate in their educational process. However, between silence and protagonism, such students have sought in the differentiated school the necessary resistance to exist in the city.

Key words: Wotchimaïcü Community. Differentiated School. Tikuna Students.

Introdução

¹ Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

² Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília. Professora da Universidade de Brasília.

³ Doutor em Sociedade e Cultura da Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas. Gerente da Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

Os povos indígenas⁴ do Brasil já somam um total de 817.963 mil, segundo o Censo Demográfico de 2010. Desse quantitativo, 502.783 vivem na zona rural e 315.180 vivem nas zonas urbanas. O estado brasileiro com maior número de indígenas é o Amazonas, com 55% do total habitantes. No perímetro urbano da cidade de Manaus, os registros demonstram que há cerca de 3.837 mil indígenas de etnias diversas, falantes de sua língua materna, cujo número é crescente por conta dos deslocamentos efetivados por esses povos, em busca de melhores condições de subsistência, assim como de saúde e educação escolar, em elaboram processos de “territorialidades específicas” (ALMEIDA,2006).

A educação desses povos, antes difusa e passada de forma oral e prática através de gerações, hoje consiste na escolarização e opera transformações significativas em seus processos educativos próprios. A educação escolar antes imposta pelos colonizadores por meio dos missionários e de ordens religiosas tornou-se instrumento a seu favor na luta pelo reconhecimento de seus direitos sociais negados e silenciados no processo histórico brasileiro. A apropriação da educação escolar visou, sobretudo, a compreensão sociedade ocidental, dos conhecimentos relacionados aos seus direitos sociais, bem como de possibilidade revitalização de suas línguas e saberes tradicionais.

Nesse sentido, tal empreitada contribuiu para a constituição de formas organizativas do movimento indígena, indigenista e da sociedade civil que efetivaram mobilizações sociais, resultando na afirmação de direitos postulados a partir da Constituição Federal de 1988. Isto impulsionou a construção de uma vasta legislação que garante políticas públicas efetivas de direitos sociais que englobam questões de território, saúde e educação diferenciada, a educação escolar indígena, uma educação para suas realidades específicas enquanto povos tradicionais, mesmo aqueles que residem nas cidades, os quais se deslocam em busca de escolarização e por oportunidades de vida melhor, porém esse deslocamento reforça o esquecimento da língua materna e de outros aspectos da cultura indígenas pelos jovens estudantes (LUCIANO, 2006) como no caso dos Tikuna.

O povo Tikuna pesquisado reside no âmbito urbano de Manaus, numa comunidade organizada intitulada Associação Comunidade Wotchimaücü-ACW, localizada no Bairro Cidade de Deus, zona norte da cidade. A investigação, a partir das práticas educativas efetivadas na escola diferenciada, objetivou analisar os impactos de tais práticas no processo

⁴ 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, p.18, 1950).

de afirmação ou ressignificação da identidade étnica de seus estudantes junto a sociedade circundante, especialmente nas escolas formais em que estudam, buscando compreender como se dão esses processos de afirmação ou ressignificação e qual o papel das escolas formais nesse processo.

A pesquisa de campo foi realizada através de observação direta e entrevistas, ficando o pesquisador como observador da dinâmica cotidiana a fim de tentar captar a realidade de forma mais natural possível. (LAKATOS,1996). As observações foram realizadas somente na escola diferenciada, sendo realizado um acompanhamento minucioso e prolongado das situações concretas de sala de aula (PALMEIRA apud GOLDENBERG, 2011), com o objetivo de coletar os dados para posterior análise e interpretação (LAKATOS, 1996). Foram realizadas entrevistas com dez estudantes (meninos e meninas, de 06 a 15 anos de idade); o professor Tikuna e dez professores de quatro escolas formais de Ensino Fundamental em que os estudantes efetivam sua escolarização. Isto possibilitou a compreensão das vivências e experiências destes, bem como os sentidos implícitos das relações sociais de determinada realidade por eles vivenciada enquanto sujeitos objeto da pesquisa (MINAYO, 2004, p. 56). A identidade dos sujeitos foi preservada, o que possibilitou mais segurança em contribuir com o estudo.

Partimos do pressuposto de que a ciência tem como uma de suas finalidades descrever e compreender a realidade. Para este fim, há diferentes mecanismos que podem contribuir para a compreensão do real e, muitas vezes, os dados da realidade ou do campo acabam por determinar o uso de tais mecanismos, como a pesquisa qualitativa. Assim, esta trabalha com um universo de valores, significados e crenças, dentre outros elementos não quantificáveis, sendo caracterizada por Ludke (2003) como: ambiente natural como fonte de dados, dados descritivos, preocupação com o processo, perspectiva do sujeito, processo indutivo e o pesquisador como principal instrumento. A abordagem qualitativa “[...] justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social” (RICHARDSON, 1985, p. 38).

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

Nessa direção, sabemos que apesar dos intensos debates acerca da diversidade cultural e das diferenças assim como do multiculturalismo e da alteridade nos espaços da escola dos

“brancos”, o fenômeno da inserção 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 (FREIRE, 2009).

1. A escola indígena como espaço de afirmação da identidade Tikuna

A escola diferenciada da comunidade funciona desde meados de 2002 por meio de um projeto de revitalização de línguas indígenas, coordenado pela Prof^a Dulce do Carmo Franceschini, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, em que foram escolhidos dois indígenas da comunidade para serem professores cuja atuação envolvia ensinar os costumes, tradições e língua oral e escrita Tikuna para as novas gerações.

Em 2005 houve a institucionalização desse processo de ensino e aprendizagem pelo governo municipal, passando a ser intitulada escola Yoi. Nesse período outras onze comunidades indígenas localizadas no perímetro urbano de Manaus também foram atendidas com a implantação da educação escolar diferenciada às comunidades indígenas urbanas de Manaus em resposta às reivindicações legais de assistência educacional diferenciada⁵. Outrora denominados de centros culturais, desde 2017, passaram a ser intitulados pela SEMED Manaus: Centro Municipal de Educação Escolar Indígena⁶, assim coletivamente elegeu-se o nome Wotchimaücü, o mesmo nome da comunidade.

A escola é assessorada pedagogicamente pela Gerência de Educação Escolar Indígena-GEEI e funciona na sede da Associação Comunidade Wotchimaücü, o Centro Cultural dos Tikuna, espaço utilizado para todas as atividades coletivas da comunidade, como reuniões, assembleias, confecções de artesanatos, confraternizações, ensino da língua e cultura, dentre outras.

A Comunidade Wotchimaücü (nome escolhido em homenagem ao clã *Awaí*, do primeiro indígena a se estabelecer no local, Sr. Reginaldo), é composta por indígenas Tikuna advindos de diferentes comunidades/aldeias do Alto Solimões entre as quais estão Umariaçú, Filadélfia, Belém do Solimões, Feijoal, pertencentes aos municípios de Tabatinga e Benjamin

⁵ A Resolução nº 11/2011 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas, dispõe sobre as normas para a criação e o funcionamento da educação escolar indígena: o “Sistema Estadual de Educação ou o Sistema Municipal de Educação, quando solicitado, assegurará a Educação Básica à população indígena desaldeada, garantindo à mesma, iguais direitos à localizada em terra indígena (art. 14).

⁶ Apesar de fazer parte da secretaria, esse centro e mais dezessete estão em processo de regulamentação. Essa falta de regularização, muitas vezes, ocasiona a prestação ineficaz de merenda e material escolar pela secretaria.

Constant, situados na tríplice fronteira do Brasil com a Colômbia e o Peru. Esse povo, também denominado de povo “Magüta”, que na língua portuguesa significa “povo pescado”, constituem cerca de dezoito famílias que residem em dez casas no Bairro Cidade de Deus, cujas residências são habitadas por pelo menos duas famílias, totalizando um número aproximado de cento e vinte pessoas (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 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 o caso dos Tikuna cuja autodefinição é “povo pescado”.

Objetivando o fortalecimento político e identitário, criou-se a Associação Comunidade Wotchimaüci, a fim de reivindicar a efetivação de direitos sociais por meio de políticas públicas que demarcam a etnicidade e território, processo ao qual Almeida (2006) denomina “territorialidade específica”. Para este, 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 reivindicam território específico e exclusivo com a construção de escola, posto de saúde e espaço cultural que sejam demarcados no espaço urbano, demarcando seu poder intrinsecamente ligado ao território e à identidade étnica na cidade. A comunidade “constrói o seu espaço e assume um protagonismo étnico a partir de ações desenvolvidas em consonância com as dinâmicas culturais e identitárias” (SILVA, 2013, p. 125).

Nessa direção, a reivindicação da escola diferenciada coaduna 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) pensa enquanto “invenção da tradição”. Faz-se então um resgate do caminho descendente, dos aspectos culturais ancestrais Tikuna a fim de operar as inovações no presente, adequando às necessidades cotidianas, visando garantir a própria existência e estabelecendo seu “espaço social” (BOURDIEU, 2007) na cidade.

Por ser um ensino voltado para a cultura Tikuna, em seus conhecimentos, saberes e tradições, difere-se do processo evidenciado nas “escolas de branco em malokas de índio”, apontado nos estudos de Weigel (2000) acerca do processo educativo efetivado pelos indígenas Baniwa do Alto Rio Negro, pois configura “uma escola de índio para índio”.

Na escola dos Tikuna os conteúdos ensinados são provenientes da cultura de seus ancestrais, trabalhados de forma interdisciplinar, intercultural e bilingue. O processo educativo elaborado pelo professor é orientado pedagogicamente pela GEEI, cuja atuação se pauta na Pedagogia de Projetos por suscitar práticas educativas voltadas às necessidades socioculturais da comunidade. Deste modo, o tema do projeto, assim como o professor que irá atuar, é escolhido em assembleia comunitária. Esse professor não precisa ter formação superior ou licenciatura, pois participa de formação continuada, ofertada pela secretaria⁷. O professor Tikuna tem formação em Pedagogia, mas aprendeu a ser professor mais por suas experiências e práxis que por formação, pois muitos carregam consigo os moldes em que foram escolarizados na escola formal. Para Ghedin (2008, p.135) a práxis é concebida enquanto ação-reflexão-ação que visa romper com o paradigma tradicional e construir um novo paradigma que possibilite a emancipação e autonomização, tanto do educador quanto de seus educandos.

Dentre os projetos já trabalhados estão: a aprendizagem da cultura Tikuna através das músicas; a aprendizagem da leitura e escrita Tikuna por meio de grafismos; a cultura Tikuna por meio dos Clãs, dentre outros, os quais são desenvolvidos de forma peculiar e própria de educar. A ludicidade está muito presente, por meio de dramatização, da música, dança, jogos tradicionais ou não, e de atividades interculturais que visam o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, interpretação e oralidade na língua Tikuna. O acompanhamento do processo de aprendizagem é feito por meio de observações e registros, ainda estuda-se meios de avaliação formal, e não há reprovações. O ensino é bilíngue, intercultural e diferenciado⁸. Porém, o aspecto da interculturalidade está mais na questão relacional que de criticidade.

A relação com o passado a partir da elaboração de critérios culturais, relacionando conhecimentos tradicionais e acadêmicos, sistematizados pedagogicamente pelo professor, lhe confere uma posição de destaque na comunidade nas relações interculturais entre a escola indígena e a sociedade envolvente. Na tarefa de ensinar às novas gerações a contribuição do ancião e da comunidade também é fundamental, pois nesse espaço estudam desde crianças pequenas a jovens e adultos de todas as idades, que buscam aprender a cultura e a língua, a ler

⁷ A formação superior dos professores que atuam nos CMEEI constitui em pauta de reivindicação do movimento indígena junto ao poder público municipal, assim como de concurso público para professor indígena na rede municipal de ensino.

⁸ Constitui a especificidade da escola indígena a partir de prerrogativas legais, destacamos: Carta Magna de 1988, LDB 9394/96, RCNEI de 1998, Resolução 03/99, Decreto nº 5.051/2004, Resolução nº4/2010 dentre outros.

e escrever. No entanto, apesar de diferentes situações de aprendizagem, todos são convictos da importância dessa escola.

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

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

Nesse sentido, a escola se transforma em espaço de afirmação da cultura e identidade Tikuna, uma identidade cidadina, cuja constituição processa um feixe de relações sociais, culturais, econômicas e políticas. A afirmação de sua identidade étnica é parte de sua mobilização política.

Na cidade, diante do contato com diferentes grupos sociais, estabelecem-se as fronteiras étnicas que são evidenciadas principalmente no plano simbólico. Segundo Geertz (apud SILVA, 2013, p. 45), a cultura se constitui em “padrão de significados e concepções incorporados em formas simbólicas e transmitidos historicamente, por meio das quais os homens comunicam e atribuem sentidos à vida social”.

Deste modo, é nessa relação de fronteira que a identidade se posta por contraste, em que o sujeito assume ou não sua identidade indígena, pois a fricção do contraste traz consigo possibilidades diversas de escolhas identitária. Nesse espaço, alguns grupos podem optar por assumirem-se indígenas e outros, podem negar tal identidade e, escolher outras que lhes forem mais convenientes naquela conjuntura (OLIVEIRA apud SILVA, 2013).

Todos os estudantes entrevistados afirmam ter orgulho de ser Tikuna, inclusive alguns citaram a língua materna como maior motivo para tal afirmação. A aprendizagem da língua oral começa dentro dos lares, as crianças adentram a escola indígena em busca de aprimorar a língua falada e desenvolver a habilidade de leitura e escrita. Para Paredes (1996), o ensino da língua materna deve ser priorizado em detrimento a língua da sociedade majoritária, isto porque a criança ao ser alfabetizada na língua materna desenvolveria destrezas necessárias à aquisição da segunda língua.

Grande parte dos estudantes apresentam uma concepção de autoidentificação ou autoafirmação mais ligada aos processos de aprendizagem da língua, aos costumes tradicionais do interior, aos saberes e costumes ensinados por seus pais e também na escola da comunidade.

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

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

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

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

A convivência na cidade acarretou transformações na identidade desse povo, pois é processo de construção, reelaborada e moldada a partir das experiências diárias com os diferentes grupos étnicos. Isto revela o caráter dinâmico da cultura. Essa geração de estudantes Tikuna já não opera todas as práticas culturais de seus pais, se apropriando de elementos da globalização como alimentação industrializada, o uso de tecnologias e redes sociais, ressignificando-os com critérios próprios. Diante disso “[...] a educação indígena é uma dimensão do contato intercultural em que se instaura o conflito e a luta pela apropriação e reconstrução de elementos da cultura dominante, filtrados e reinterpretados a partir de categorias próprias” (WEIGEL, 2000, p. 74).

Nessa questão, Cancline (2008) contribui ao nosso entendimento ao pontuar a interação entre diferentes elementos culturais, aqui colocamos o tradicional e o moderno,

como uma relação híbrida, isto é, já não se tem uma identidade indígena fixa ou unificada, como alguns equivocadamente a concebem, temos sim uma identidade cultural híbrida em que há os elementos de diferenciação ou contrastivos que resistem à ideia de homogeneização cultural operada pela globalização. Por tais elementos perpassam os processos de negociações, conflitos e tensões, próprios de relações interculturais e espaços de fronteiras. No caso dos estudantes Tikuna, um desses elementos de diferenciação se concretiza na representação social do uso da língua indígena e na representação de sua identidade étnica explicitados abaixo:

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

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

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

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

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

Por isso, não se pode conceber a identidade pura e imutável porque isso é ilusão, uma vez que assumimos várias identidades, muitas vezes contraditórias, mas que nos representamos de acordo com nossas necessidades e relações socioculturais. Assim, nos tornamos o que Hall (2011) denomina “celebração móvel” em que nossa identidade é definida pelas referências que decidimos assumir.

Os estudantes destacaram a escola indígena e sua importância na aprendizagem da língua materna, o que demonstra a consciência política, histórica e sociocultural da língua enquanto demarcação da diferença, já que a maioria destes ainda não fala fluentemente o

Tikuna, sua comunicação ainda é restrita a frases e palavras soltas em processo de ampliação. Isto consiste numa categorização ou distinção cultural em relação a outros grupos (BARTH, 1969), em que a língua Tikuna assume essa categoria de diferenciação em relação a outros grupos, por ser peculiar e representar uma parcela de etnias indígenas que resistem em praticá-la mesmo estando em contexto citadino.

Na relação intercultural vivenciada por esses indígenas no contexto urbano, apresenta-se o enfrentamento de inúmeras dificuldades e desafios na comunicação com os não indígenas, assim como a exposição ao preconceito pelo uso da língua materna. “*Alguns respeitam, outros tem preconceitos com isso*” (ESTUDANTE E, 2015). Para Bernal (2009), 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 de certa ressignificação da identidade étnica no contexto social citadino.

2. Identidade silenciada na escola urbana

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

Segundo os estudantes, na escola formal são escassas as atividades em torno do respeito à diversidade étnica e cultural, da alteridade, do respeito ao outro, enfim do respeito às diferenças. Na maioria das vezes, são realizadas obedecendo às datas comemorativas, cuja ênfase se dá na questão da diferença recaindo sobre os negros e quilombolas, no mês de novembro, decorrente da semana da consciência negra, e também, no mês de abril, em que há a comemoração do dia do índio. São ações pedagógicas com abordagens superficiais e românticas em relação às problemáticas historicamente discriminatórias de preconceitos, opressões e imposições culturais aos grupos minoritários, configuram os “currículos turísticos” (SANTOMÈ, 1995) concretizados em didáticas isoladas e esporádicas sobre a questão da diversidade cultural, que não contribui na formação de um espírito crítico,

autêntico e de “curiosidade epistemológica” (FREIRE,1996) que suscite o questionamento e compreensão das relações de poder presentes na escola.

As relações estabelecidas com os colegas não indígenas na escola se apresentam de forma ainda restrita, pois geralmente o círculo de amizade dos estudantes indígenas nas escolas é consideravelmente pequeno. Aqueles que já se identificaram ou se afirmaram como sendo indígena declaram não ter sofrido preconceito ou discriminação: “*Eles respeitam, sabem que é indígena (ESTUDANTE B); Eles já gostam, eles ficam falando, eu queria ser também, por causa ter cabelo liso [...], eles falam, tu tem chance de entrar numa faculdade como indígena (ESTUDANTE E)*”. Mas existem os que ainda não se autoafirmam por temer tratamentos hostis e preconceituosos na escola, constituem uma identidade silenciada num processo de camuflagem e invisibilidade de sua etnicidade. Isto decorre não só de atitudes individuais ligadas à personalidade tímida de alguns estudantes, sobretudo os mais novos, mas devido à construção histórica de representações sociais negativas em torno das culturas indígenas que os faz entrar numa espécie de esquizofrenia (BERNAL,2009), negando-se o que se deseja salvar.

Essa contradição é vivenciada por muitos indígenas na cidade demonstrando que a ideologia dominante, que tenta desvalorizar as culturas dos grupos minoritários, ainda está muito arraigada nas práticas pedagógicas concretizadas na escola e reproduzida socialmente. Daí a relevância de se abordar nas praticas curriculares questões “relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares” (CANDAUI, 2012, p. 237).

No entanto, numa reflexão mais complexa, percebe-se que o silenciamento dos estudantes Tikuna pode ser estratégico na expressão de um discurso não dito, porém eivado de sentido político. O silencio então é acompanhado de uma intencionalidade discursiva em que “a linguagem é política e que todo poder se acompanha de um silêncio, em seu trabalho simbólico” (ORLANDI, 2008, p.57).

Nas quatro escolas pesquisadas, a maioria dos professores sabia da existência de alunos indígenas em suas turmas, porém houve situações em que os mesmos souberam no ato da entrevista, ficando explícitos estereótipos culturais que persistem na sociedade, e que foram reproduzidos pelos próprios professores: “*Eu nunca tinha percebido que ele era indígena. Com certeza, eu não vejo como um aluno indígena, ela não se comporta como aluno indígena. Acho que esse obstáculo ele já conseguiu vencer*”(P10). Nesse cenário de exclusão e silenciamento da identidade étnica todos perdem as possibilidades de ricas experiências interétnicas, pois os professores desconhecem a presença do alunado indígena no

espaço da escola, não se busca saber, os pais não informam no ato da matrícula e os alunos também escondem sua identidade étnica.

Todos os professores garantem desenvolver um bom relacionamento com seus alunos, uma relação de respeito, apesar de afirmarem que tais alunos são muito tímidos, inclusive salientam não fazer diferenciação entre os indígenas e não indígenas. Todavia, uma professora busca uma aproximação maior: *“Eu procuro ser muito próxima, porque eles são diferentes dos outros, eles não tem aquela facilidade pra socializar como as outras crianças, que compartilha e conta as coisas de casa que acontece. Eles não, eles são arredios”* (P6).

Em relação à realização de atividades pedagógicas que explicitem a questão da diversidade étnica e da alteridade, a maioria dos professores afirma realizar tais atividades através da produção de textos, atividades plásticas de desenho e pinturas, assim como atividades com músicas, danças etc. No entanto, constatou-se que se restringem às disciplinas de Artes e Ensino Religioso e a datas comemorativas, o que caracteriza um currículo engessado, *o currículo turístico*. Todavia, contrariando a maioria dos professores, algumas iniciativas se destacam pelo trabalho interdisciplinar:

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

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

Apesar de os educadores, em sua maioria, não realizarem atividades voltadas para a questão da identidade, da diferença e da inclusão social, bem como da alteridade, todos as consideram importantes para suscitar reflexão, compreensão e atitudes de respeito em relação às diferenças culturais, étnicas e sociais presentes no espaço escolar. Alguns destacam que o preconceito e a discriminação estão enraizados nos valores familiares, ou seja, “vem da família”.

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

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

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

Tais relatos evidenciam a teias de relações de poder estabelecidas em torno do trabalho pedagógico envolvendo a questão da identidade e das diferenças. Nesse sentido, é papel da escola fomentar o respeito às singularidades individuais de seu alunado, bem como proporcionar uma formação crítica. Para Sacristam (2001, p. 77), deve ser preocupação da educação o estímulo às diferenciações sem implicar em 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”.

Apesar de poucos a efetivarem, os professores são unânimes em pontuar a relevância das atividades em torno da diferença e da alteridade para que os estudantes indígenas Tikuna sintam-se seguros e afirmem em suas identidades étnicas e em suas relações sociais na escola. Um dos professores relata:

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

Existe, portanto, um comportamento social de “silenciamento da identidade étnica” na escola, seja por timidez ou por medo de enfrentar o preconceito e a discriminação, é uma opção acionada por alguns estudantes. (OLIVEIRA apud SILVA, 2013). Esse processo de negação e invisibilidade é compreendido pelos educadores como um entrave à socialização e até mesmo ao rendimento escolar. Além disso, os estudantes, em sua maioria (apenas uma professora falou que “alguns se afirmam, outros não”), não afirmam sua identidade étnica,

não falam de sua cultura nos espaços das escolas formais em que os professores atuam. Trata-se de uma contradição em relação aos objetivos da escola indígena, expressos no discurso do professor Tikuna, mas que talvez seja estratégia de sobrevivência, pois por motivos diversos a estratégia da invisibilidade e do silenciamento foi utilizada pelos indígenas em suas relações com a sociedade envolvente (BERNAL, 2009).

Assim, entendemos que esse comportamento de auto silêncio por parte de tais estudantes demonstra que ainda não se sentem seguros devido às relações sociais estabelecidas e por temor às diversas formas de discriminação e preconceitos, para compartilhar os conhecimentos inerentes às suas identidades étnicas. A escola formal não tem possibilitado uma educação que valorize as culturas e saberes do contexto amazônico nas práticas curriculares cotidianas, a interculturalidade crítica⁹ não é prática eficaz, pois não empreende didáticas que promovam uma educação para a emancipação das subjetividades negadas pela ciência dominante, de autonomia dos grupos subalternizados socialmente (SANTOS, 2006).

Deste modo, ainda persistem ações pedagógicas desprovidas de senso crítico e que reproduzem as desigualdades sociais e os estereótipos culturais dominantes, pois o currículo não é elemento neutro, “o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA E TADEU, 2011, p.13-14),

Portanto, a escola formal tem contribuído para a exclusão social dos grupos minoritários, uma vez que desvaloriza suas culturas e identidades ao reforçar a ideologia dominante através de práticas curriculares discriminatórias. Tal circunstância tem provocado o desenvolvimento de atitudes de negação e silenciamento, por parte dos indígenas e os demais grupos étnicos, contribuindo para um processo de não pertencimento e “anulando suas possibilidades de reação” (SANTOMÉ, 1995, p. 161).

Considerações Finais

O processo educativo do Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wotchimaüçü tem caráter peculiar, pois aborda os conhecimentos tradicionais da cultura

⁹ Uma das correntes do estudo decolonial que busca suscitar transformações no modo de pensar a colonialidade do saber e da sociedade por meio do diálogo de saberes e de diferenças socioculturais, buscando articular igualdade e diferença no intuito de construir a justiça cognitiva e uma sociedade democrática. Alguns defensores desse campo de estudo são Boaventura de Sousa Santos, Vera Candau, Catherine Walsh, Aníbal Quijano, dentre outros.

Tikuna, visando o fortalecimento da identidade e das práticas culturais. É uma escola diferenciada, a que poderíamos chamar de “casa de ensino”, pois difere totalmente dos moldes da escola formal. Resulta de reivindicações da comunidade Tikuna e do movimento indígena organizado, junto ao poder público municipal e do compromisso deste em responder a partir do ato pioneiro da secretaria municipal de educação, na tentativa de se construir uma escola indígena para os índios urbanos por meio dos próprios indígenas, ou seja, “uma escola de índio para índio”, mesmo em meio a tensões, contradições e inúmeros desafios.

As práticas empreendidas nesse espaço educativo vêm contribuindo, mesmo com dificuldades, no processo de conhecimento dos saberes tradicionais pertinentes à cultura do povo Tikuna, especialmente no aspecto sociolinguístico. Quanto aos estudantes indígenas Tikuna, há posicionamentos divergentes em relação à questão da afirmação ou autoidentificação de sua identidade étnica nas escolas em que estudam. Alguns afirmam sua identidade étnica, outros a silenciam, numa estratégia de invisibilidade sociocultural.

Tal silenciamento, negação ou opção pela invisibilidade de alguns estudantes em suas relações socioculturais nas escolas formais resulta do que Brito (2015) denomina “crosta de preconceitos e estereótipos”. Preconceitos reproduzidos historicamente internalizados e que persistem ainda nas relações socioculturais dos indígenas. Vivencia-se, portanto, uma espécie de esquizofrenia identitária, pois na comunidade se afirmam, mas optam pela estratégia de silenciamento e negação de sua identidade étnica na escola formal. É necessário conhecer sua própria cultura e a cultura majoritária numa perspectiva intercultural crítica, visando desenvolver uma consciência crítica e valorativa de sua identidade a fim de que haja seu processo de afirmação frente às demais culturas. Entretanto, entre o silenciamento e o protagonismo, tais estudantes tem buscado na escola diferenciada a resistência necessária para existir na cidade.

Em relação às escolas formais, constatou-se que ainda não existe a concretização de uma educação que valorize as relações interculturais, e que promova a alteridade e a valorização das culturas subalternas e do contexto amazônico. As práticas pedagógicas concretizadas nos chamados “currículos turísticos” têm contribuído para forjar identidades que se sentem inferiores e que silenciam-se ante às imposições socioculturais da sociedade majoritária. Os educadores das escolas formais ainda não estão preparados teórica e metodologicamente para o desenvolvimento de uma educação intercultural, isso contribui para o silenciamento cultural dos estudantes Tikuna que ali participam de seu processo educativo.

Enfim, que este estudo suscite inquietações, reflexões e transformações nas práticas educativas empreendidas tanto nas escolas indígenas quanto nas escolas formais urbanas espalhadas pelo nosso país, em prol de uma educação escolar indígena que contribua para a afirmação, ressignificação cultural, autonomia e empoderamento de seus sujeitos.

Referências

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

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

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

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. 2 ed, Petrópolis: Vozes, 2009.

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

_____. Ministério da Educação. Lei n. 9.394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 03 de maio 2017.

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

_____. Parecer CNE/CEB nº 14/1999. *Dispõe sobre Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas*. Brasília: 1999.

_____. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. *Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf. Acesso em 19 de abril de 2017.

_____. 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.

_____. Resolução CNE/CEB nº. 5, de 22 de junho 2012. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. MEC/CNE/CEB, 2012.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1/2015. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em curso de formação.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

HOBBSBAWN, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914 a 1991*. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

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.

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

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

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

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

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.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1985.

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

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

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

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