


UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes – PPGLA



**ESCOLA DE TURURUKARI UKA: UMA ANÁLISE DO PAPEL DA
ESCOLA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE LINGUÍSTICO-
CULTURAL DOS KAMBEBA**

Manaus/AM
2018

MARILENY DE ANDRADE DE OLIVEIRA

**ESCOLA DE TURURUKARI-UKA: UMA ANÁLISE DO PAPEL DA
ESCOLA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE LINGUÍSTICO-
CULTURAL DOS KAMBEBA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre do Curso de Letras e Artes do Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes – PPGLA/UEA.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Discurso e Práticas Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvana Andrade Martins

**Manaus/AM
2018**

Catálogo na fonte
Elaboração: Ana Castelo CRB11^a -314

O48e Oliveira, Marileny de Andrade de
Escola de tururukari-uka:uma análise do papel da escola na formação da identidade linguístico-cultural dos kambeba. / Marileny de Andrade de Oliveira. – Manaus: UEA, 2018.
199fls. il.: 30cm.

Dissertação apresentada à Universidade do Estado do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre do Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes – PPGLA/UEA, na linha de pesquisa Linguagem, Discurso e Práticas Sociais.

Orientador: Prof^a.Dr^a. Silvana Andrade Martins

1. Etnia Kambeba 2.Educação escolar indígena 3. Língua indígena. I. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvana Andrade Martins. II. Título

CDU 37.014.14

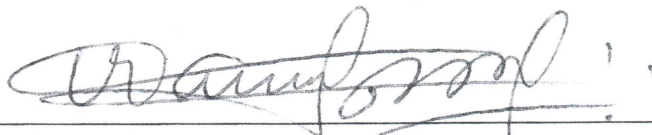
MARILENY DE ANDRADE DE OLIVEIRA

**ESCOLA DE TURURUKARI UKA: UMA ANÁLISE DO PAPEL DA
ESCOLA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE LINGUÍSTICO-
CULTURAL DOS KAMBEBA**

BANCA EXAMINADORA



Orientadora/Presidente: **Profa. Dra. Silvana Andrade Martins**(UEA)



Membro Titular Interno: **Prof. Dr. Valteir Martins**(UEA)



Membro Titular Externo: **Profa. Dra. Jocilene Gomes da Cruz**(UEA)

DEDICATÓRIA

À Deus, que foi um importante guia na minha trajetória sendo o maior apoio nos momentos difíceis.

Aos meus pais, irmãos, esposo, filhos e netos, que não mediram esforços para me ajudar nessa etapa tão importante da minha vida.

Aos indígenas Omágua/Kambeba da aldeia *Tururukari-Uka* pela disponibilidade, paciência e o comprometimento com este estudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo dom precioso da vida, pela mágica de viver, por colocar as pessoas nos lugares e momentos certos na minha vida e estar comigo nos momentos mais difíceis. Ao meu esposo e filhos pelo incentivo, paciência e compreensão nessa etapa tão importante da minha vida.

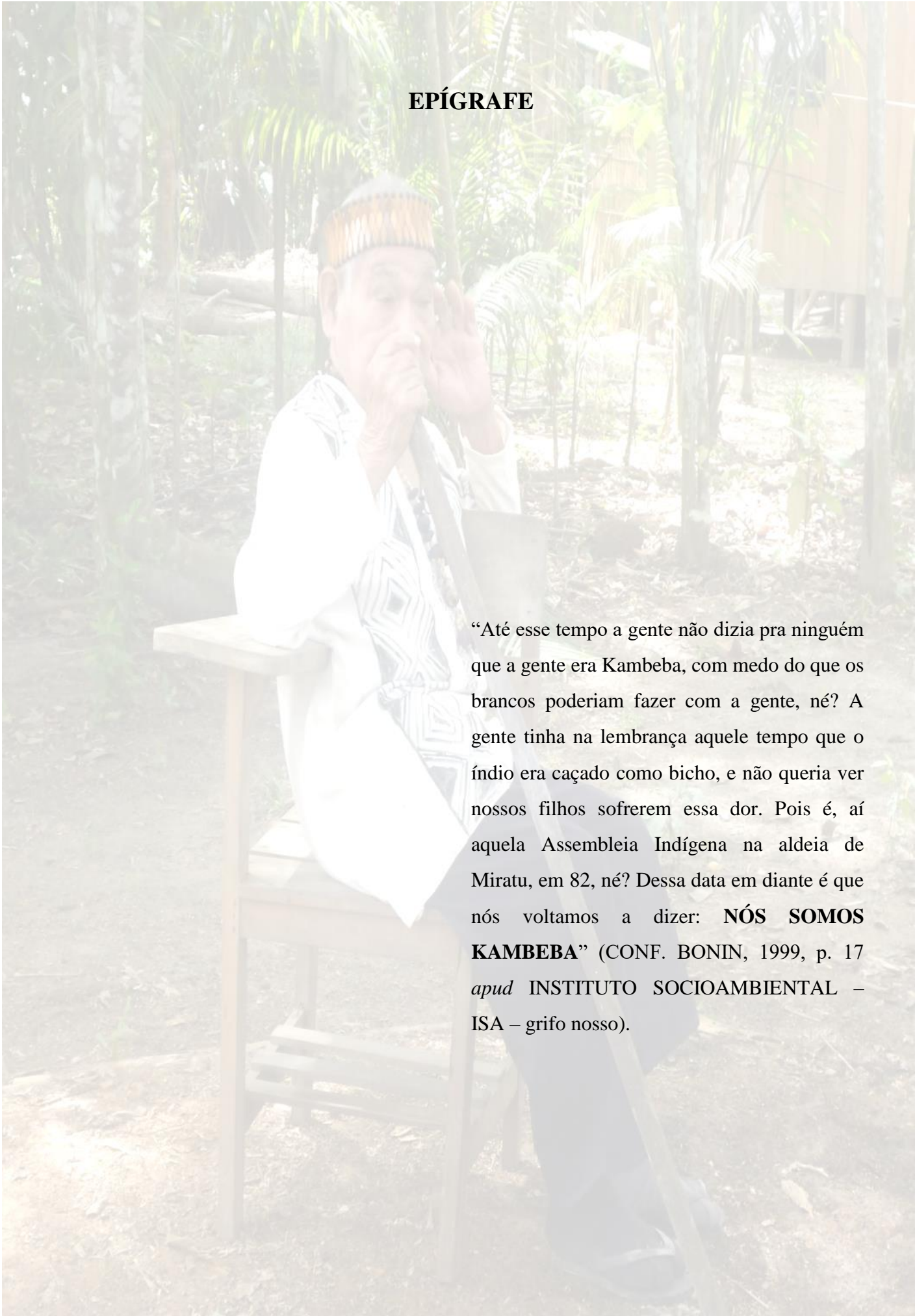
Aos meus pais e irmãos, especialmente, ao meu pai Manoel Braga que sempre foi meu maior incentivador durante toda a minha vida, pois sempre acreditou que eu alcançaria os mais altos sonhos. Agradeço à minha mãe Maria, as minhas irmãs Marineide e Michely Oliveira pelo carinho, amor e apoio a mim dedicados durante essa fase da minha vida, muitas vezes, dando atenção aos meus filhos quando eu estive ausente. À minha cunhada Sara Martins e sobrinhos Marcus Vinícius e Hemilly Lara Oliveira, ao meu filho José Everton Feitozas que me acompanharam em algumas visitas à aldeia e que pacientemente me auxiliaram na coleta dos dados.

À minha amiga Amanda Mustafa que caminhou junto comigo durante toda essa trajetória compartilhando experiências, angústias, ansiedades, tristezas e felicidades. Meu eterno muito obrigada à minha orientadora, a professora Dra Silvana Andrade Martins, um ser humano excepcional e uma profissional competente e compromissada com seu trabalho, foi um divisor de águas na minha vida. Novamente, muito obrigada pela compreensão, paciência, incentivo e orientação. Aos professores Dra Jocilene Gomes da Cruz e o Dr. Valteir Martins pelas contribuições aferidas no período da qualificação que subsidiaram o resultado final desse trabalho.

Agradeço, também, aos indígenas Omágua/Kambebe da aldeia *Tururukari-Uka* pela disponibilidade e acolhida em todas as vezes que estive na aldeia. À família Cruz, em especial, à dona Maria de Fátima, aos seus filhos e netos: ao tuxaua Francisco, à Marlete, à Larissa e ao professor Felipe, obrigada pelos ensinamentos e amizade adquiridos com a convivência.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Estadual José Seffair e Coordenadoria Regional de Manacapuru – CREM, em especial, ao Francisco José Ferreira Bendaham, Paulo Itaciomar T. Bastos, ao meu sempre professor e colega de profissão, Elival de Souza Moraes, ao professor Avilmar Alves, na ocasião da coleta de dados era o gestor da EMEF São João do Ubim, pelas palavras de apoio, orientação e incentivo proferidos nos momentos mais críticos dessa caminhada.

EPÍGRAFE



“Até esse tempo a gente não dizia pra ninguém que a gente era Kambeba, com medo do que os brancos poderiam fazer com a gente, né? A gente tinha na lembrança aquele tempo que o índio era caçado como bicho, e não queria ver nossos filhos sofrerem essa dor. Pois é, aí aquela Assembleia Indígena na aldeia de Miratu, em 82, né? Dessa data em diante é que nós voltamos a dizer: **NÓS SOMOS KAMBEBA**” (CONF. BONIN, 1999, p. 17 *apud* INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL – ISA – grifo nosso).

RESUMO

Este estudo analisa o papel da escola indígena na produção da identidade linguístico-cultural dos Kambeba *de Tururukari-Uka*. Os indígenas da etnia Kambeba, logo após os primeiros séculos de colonização, foram dados como extintos. Entretanto, na década de 1980, o patriarca, o Sr. Valdomiro Cruz, traz à tona a voz dessa população que busca sua reafirmação étnica. A aldeia Kambeba *Tururukari-Uka*, localizada na zona rural do município de Manacapuru – AM, é o principal palco dessa história de resistência e luta étnica: a situação de conflito em razão da apropriação da terra onde moram; os embates dos contatos interétnicos, uma vez que vivem nas proximidades de duas comunidades não indígenas; e o processo de fortalecimento da língua. O aporte teórico foi construído a partir de referências como: Luciano (2006), Melatti (1994), Mircea Eliade (1994), Couto (2012), Hanks (2008), Rajagopalan (2003), Bauman (2005), Laraia (2015) entre outros autores. Os dados que compõem o *corpus* dessa pesquisa foram coletados mediante observação participante, aplicação de formulários semiestruturados, de questionário, de entrevistas e do registro das palavras da lista de Swadesh. Por meio da análise dos resultados, conclui-se que os indígenas de *Tururukari-Uka* mantêm uma relação de transculturalidade, como forma de resistência e luta por seus direitos no âmbito da sociedade envolvente, entendida como uma coletividade constituída tanto por indígenas de outras etnias como também pelos não indígenas. Paulatinamente, recuperam o orgulho de ser índio, numa concepção que se contrasta com a visão mítica e estereotipada do que é o “ser índio” disseminada pelos europeus. Neste hibridismo cultural a escola da comunidade exerce um papel de protagonista como irradiadora, por meio da educação escolar indígena, do processo de disseminação da língua e da cultura Kambeba à nova geração, atuante na formação identitária dos Kambeba no processo de fortalecimento das práticas da língua étnica, nos movimentos reivindicatórios pelos direitos à terra, à saúde, à preservação de sua cultura, à educação diferenciada. Desse modo, o silêncio de quase dois séculos impulsiona o grito reprimido que se faz ouvir sobretudo na sociedade amazonense em prol do reconhecimento de uma etnia dada por extinta no século passado.

Palavras-chave: Kambeba; Educação Escolar Indígena; Língua. Cultura.

ABSTRACT

This study analyzes the role of the indigenous school in the production of the linguistic-cultural identity of the Kambeba of Tururukari-Uka. The indigenous Kambeba ethnic group, soon after the first centuries of colonization, were considered extinct. However, in the 1980, the patriarch, Mr. Valdomiro Cruz, brings up the voice of this population that seeks its ethnic reassertion. The village Kambeba Tururukari-Uka, located in the rural area of the municipality of Manacapuru - AM, is the main stage of this history of resistance and ethnic struggle: the situation of conflict due to the appropriation of the land where they live; the clashes of interethnic contacts, since they live in the vicinity of two non-indigenous communities; and the process of strengthening the language. The theoretical contribution was based on references such as Luciano (2006), Melatti (1994), Mircea Eliade (1994), Couto (2012), Hanks (2008), Rajagopalan (2003), Bauman) among other authors. The data that compose the corpus of this research were collected through participant observation, application of semistructured questionnaires, interviews and the registration of words from the Swadesh list. Through the analysis of the results, it is concluded that the Tururukari-Uka natives maintain a relationship of transculturality as a form of resistance and struggle for their rights within the surrounding society, understood as a collectivity constituted both by indigenous peoples of other ethnic groups and also by non Indians. Gradually, they regain the pride of being Indian, in a conception that contrasts with the mythical and stereotyped vision of the "Indian being" disseminated by the Europeans. In this cultural hybridity, the community school plays a role as the protagonist, through indigenous school education, of the process of disseminating the Kambeba language and culture to the new generation, acting in the identity formation of the Kambeba, in the process of strengthening the practices of ethnic movements, in the movements that claim for the rights to land, health, the preservation of their culture, and differentiated education. In this way, the silence of almost two centuries drives the suppressed cry that is made especially in the Amazonian society in favor of the recognition of an ethnicity given by extinct in the last century.

Keywords: Kambeba; Indigenous School Education; Language. Culture

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Quadro da Distribuição dos Informantes por Gênero e Idade.....	56
FIGURA 2 - Índio Cambeba (Omágua ou Umaua). Alto Amazonas, Solimões.....	59
FIGURA 3 - Mapa do Território de Concentração Demográfica dos Kambeba no Século XVI e XVII.....	60
FIGURA 4 - Gentio Cambebe, habitante no rio Yapurá, que desagua no Solimões. Ano 1787. Aquarela de José Joaquim Freire, desenhista da "Viagem Filosófica" de Alexandre Rodrigues Ferreira.....	62
FIGURA 5 - Mapa do Território de Concentração Demográfica dos Kambeba no Século XX..	63
FIGURA 6 - Tronco Linguístico da Língua Omágua/Kambeba.....	65
FIGURA 7 - Localização da Aldeia Tururukari-Uka.....	66
FIGURA 8 - Fotos da Aldeia Tururukari-Uka.....	67
FIGURA 9 - Foto do Sr. Valdomiro Cruz Kambeba.....	71
FIGURA 10 - Quadro da Opinião das Famílias em Relação aos Casamentos Interétnicos.....	79
FIGURA 11 - Quadro que Retrata a Opinião de Alguns Moradores a Respeito do Contato com os Não Indígenas.....	80
FIGURA 12 - Quadro das Atividades Realizadas pelas Famílias quando vão à Cidade.....	82
FIGURA 13 – Gráfico da Distribuição da População Indígena no Brasil.....	84
FIGURA 14 – Gráfico da Distribuição dos Moradores de <i>Tururukari-Uka</i> : de acordo com o Nível de Escolaridade.....	86
FIGURA 15 – Fotos do Transporte de Produtos (adubos e mudas) para a Comunidade Indígena <i>Tururukari-Uka</i>	88
FIGURA 16 - Quadro da Renda Financeira e Ocupação dos Moradores de <i>Tururukari Uka</i>	90
FIGURA 17 - Mapa Mental da Aldeia <i>Tururukari-Uka</i>	92
FIGURA 18 - Mapa Mental do Mito da Criação do Povo Omágua/Kambeba.....	97
FIGURA 19 - Fotos do Preparo da Bebida de Mandioca Chamada pelo Povo Omágua/Kambeba de Pajuaru.....	99
FIGURA 20 - Fotos da Apresentação das Crianças na Culminância do Projeto PCE/FAPEAM.....	99
FIGURA 21 - Quadro da Variação Sociodialetal.....	107
FIGURA 22 - Fotos da Escola <i>Tururukari-Uka</i>	112

FIGURA 23 - Quadro dos Relatos sobre Material Didático, o Currículo e o Planejamento Escolar.....	119
FIGURA 24- Quadro do Plano de Curso (2016).....	121
FIGURA 25 - Quadro do Calendário Escolar (2016).....	125
FIGURA 26 - Fotos do Ensino da Língua Omágua/Kambeba.....	130
FIGURA 27 - Fotos das Atividades Escolares voltadas para o Ensino da Língua Omágua/Kambeba.....	131
FIGURA 28 - Quadro da Relação de Escolas Indígenas no Município de Manacapuru/AM...	133
FIGURA 29 - Fotos da Participação dos indígenas de <i>Tururukari-Uka</i> na Manifestação Pública em Favor aos Direitos à Educação Escolar Indígena e à Educação Indígena.....	140

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – População Indígena.....	84
TABELA 2 - População do Povo Omágua/Kambeba no Brasil.....	85
TABELA 3 – Faixa Etária dos Moradores de <i>Tururukari Uka</i>	85
TABELA 4 – Situação Sociolinguística da Aldeia <i>Tururukari-Uka</i>	103
TABELA 5 – Lista de Swadesh: percentual de palavras registradas no repertório linguístico das informantes.	108
TABELA 6 – Número de Alunos Indígenas Matriculados na Escola <i>Tururukari-Uka</i> e na Escola São João do Ubim.....	113

LISTA DE SIGLAS

ATIK	Associação <i>Tururukari-Uka</i> dos Índios Kambeba
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNE	Conselho Nacional de Educação
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IERAM	Instituto de Educação Rural no Amazonas
IDAM	Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal do Amazonas
ISA	Instituto Socioambiental
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCAS	Organização Cambeba do Alto Solimões
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
PROIND	Programa de Formação do Magistério Indígena
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria de Educação do Amazonas
SEIND	Secretaria de Estado para os Povos Indígenas
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
SIASI	Sistema de Informações da Atenção à Saúde Indígena
SIL	Summer Institute of Linguistics
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UNB	Universidade de Brasília
UNI	União das Nações Unidas

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – Lista de Swadesh.....	151
ANEXO 2 – Ensino da língua e da cultura Omágua/Kambeba: Mama tua.....	153
ANEXO 3 – Ensino da língua e da cultura Omágua/Kambeba: Canto da Kurupira.....	154
ANEXO 4 – Ensino da língua e da cultura Omágua/Kambeba: Palavras.....	155
ANEXO 5 – Ensino da língua e da cultura Omágua/Kambeba: Frases.....	156
ANEXO 6 – Contos Omágua/Kambeba: O Índio e o Curupira.....	157
ANEXO 7 – Contos Omágua/Kambeba: Campo de Natureza.....	159
ANEXO 8 – Contos Omágua/Kambeba: O Homem e o Veado que foram engolidos pela cobra.....	160

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Carta de Autorização	162
APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	163
APÊNDICE 3 – Consentimento Pós Informado.....	165
APÊNDICE 4 – Pautas da 1ª Reunião com a Comunidade <i>Tururukari-Uka</i>	166
APÊNDICE 5 – Cronograma de Visitas à Aldeia.....	167
APÊNDICE 6 – Entrevista 01.....	168
APÊNDICE 7 – Entrevista 02.....	170
APÊNDICE 8 – Entrevista 03.....	172
APÊNDICE 9 – Entrevista 04.....	173
APÊNDICE 10 – Formulário 01.....	174
APÊNDICE 11 – Formulário 02.....	181
APÊNDICE 12 – Formulário 03.....	187
APÊNDICE 13 – Questionário 01.....	199

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 - APORTE TEÓRICO.....	21
1.1. A Educação Escolar Indígena no Brasil: da repressão à valorização das línguas e culturas indígenas.....	21
1.1.1. Período Colonial (1500 – 1822).....	22
1.1.2. Período Imperial (1822 – 1889).....	25
1.1.3. Período Republicano (1889 – 2016).....	26
1.2. O Projeto de Educação Escolar Indígena no Brasil: legislação, currículo e formação de professores.....	30
1.2.1. Educação Escolar Indígena no Âmbito Federal.....	31
1.2.2. Educação Escolar Indígena no Âmbito Estadual.....	36
1.3 As concepções Sociolinguísticas para o Estudo das Línguas Étnicas no Brasil.....	40
1.4. Educação Escolar Indígena e a Formação Identitária do Indígena no Contexto do Hibridismo Cultural.....	42
CAPÍTULO 2 – CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	48
2.1. Métodos e Tipos de Pesquisa.....	48
2.2. Coletas de Dados.....	51
2.2.1. Observação.....	52
2.2.2. Entrevista.....	52
2.2.3. Formulários e Questionários.....	53
2.2.4. Relatos de Memória.....	54
2.2.5. Lista de Swadesh.....	55
2.3. Tratamento e Análise dos Dados.....	56
CAPÍTULO 3 - OS KAMBEBA DE TURURUKARI-UKA.....	58
3.1. Povo Omágua/Kambeba: língua e cultura.....	58
3.1.1. A Família Linguística do Povo Omágua/Kambeba.....	64
3.1.2. História da Migração e Formação da Aldeia <i>Tururukari-Uka</i>	66

3.1.3. Contatos Interétnicos dos Kambeba de <i>Tururukari-Uka</i>	75
3.2. O Mapa Socioeconômico e Cultural dos Kambeba de <i>Tururukari-Uka</i>	83
3.2.1. Identificação da Etnia.....	83
3.2.2. Renda Familiar e Ocupação dos Pais.....	87
3.2.3. Tipo de Moradia.....	92
3.2.4. Instrumentos Tecnológicos e Meio de Transporte.....	94
3.2.5. Religião e Lazer.....	95
3.2.6. Costumes da Aldeia.....	96
CAPÍTULO 4 – A ESCOLA TURURUKARI-UKA: PRÁTICAS LINGUÍSTICAS E DINÂMICAS DO PROCESSO DE FORTALECIMENTO DA LÍNGUA ÉTNICA.....	101
4.1. Práticas Linguísticas dos Kambeba de <i>Tururukari-Uka</i>	101
4.2. A Escola Kambeba: processo de construção de uma escola de qualidade e específica...109	109
4.2.1. A Instauração da Escola <i>Tururukari-Uka</i>	110
4.2.2. Gestão Escolar dos Recursos Financeiros e Materiais.....	114
4.3. Práxis Pedagógica da Escola <i>Tururukari-Uka</i>	116
4.3.1. Proposta Pedagógica: currículo, plano de curso e planejamento.....	117
4.3.2. Proposta Pedagógica: calendário escolar e projetos pedagógicos.....	124
4.4. A Educação Indígena e o Ensino da Língua e da Cultura Omágua/Kambeba.....	129
4.4.1. Formação e o Papel dos Professores da Escola Indígena <i>Tururukari-Uka</i>	132
4.4.2. Os Avanços e Retrocessos: educação escolar indígena e a educação indígena.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS.....	143
ANEXOS.....	151
APÊNDICES.....	162

INTRODUÇÃO

A trajetória da Educação Escolar Indígena no país inicia-se, ainda, no período colonial. Missionários jesuítas com o objetivo de catequizar os índios começam um processo de aculturação levando o índio, gradativamente, a se distanciar de sua língua e de sua cultura. Percorre-se, então, um longo caminho de luta e resistência dos povos indígenas, com seu ápice na década de 70, período em que ocorrem as grandes mobilizações, inclusive em prol dos direitos à educação escolar diferenciada. (LUCIANO, 2006)

No passado, a escola, nas comunidades indígenas, era tida como um instrumento da repressão, e, agora, passa a ser um instrumento fundamental para a recuperação de suas memórias históricas, para reafirmação de suas identidades étnicas e fortalecimento de suas línguas e saberes tradicionais. Além de consistir em um espaço intercultural que viabiliza o acesso aos conhecimentos e às tecnologias da sociedade nacional.

Nessa perspectiva de estudo, tem-se por objetivo compreender, especificamente, o papel da escola *Tururukari-Uka*, da aldeia Kambeba, localizada na zona rural do município de Manacapuru, estado do Amazonas, no que se refere à formação identitária linguístico-cultural dos Kambeba. Nessa comunidade, vivem 62 (sessenta e dois) indígenas entre crianças, jovens e adultos, distribuídos entre 13 (treze) famílias que se constituem tanto por indígenas de outras etnias como também por não indígenas.

A respeito da etnia Kambeba, a literatura sobre os povos indígenas no Brasil representada por autores como Meggers (1987), Porro (1995) e Rodrigues (1994), aponta erroneamente que, logo após os primeiros séculos de colonização, esse povo foi extinto. Entretanto, na década de 80, o patriarca dos Kambeba, Sr. Valdomiro Cruz, traz à tona a voz dessa população, conforme relatos da comunidade em que esse estudo se realiza e, desde então, lutam por sua reafirmação étnica diante da sociedade envolvente.

Para analisar o papel da escola *Tururukari-Uka* nessa comunidade indígena, busca-se conhecer a práxis pedagógica e o contexto da interculturalidade em que estão inseridos professores e alunos e seus impactos na construção identitária linguístico-cultural desse grupo étnico, verificando essa dinâmica em referência à proposta da Educação Escolar Indígena, regida pela legislação nacional vigente.

A motivação para o estudo dessa temática surgiu durante o período de docência desta pesquisadora em escolas da rede pública, no município de Manacapuru, no estado do Amazonas. Estas instituições de ensino recebem alunos indígenas para cursar o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

Em algumas ocasiões, observou-se que esses jovens e adolescentes tinham uma certa vergonha ou medo de se declararem indígena. Certamente isso se deve ao preconceito disseminado na sociedade em geral quanto ao “ser índio”. Ao longo da história, imprimiu-se um significado pejorativo à identidade do indígena, criou-se uma imagem associada a ser ocioso, bêbado, que não sabe se comunicar e/ou se comportar em público. Ou, por vezes, associa-se a eles a figura de um ser puro, que anda nu, de arco e flecha na mão, que mora nas matas ou em ocas, que usa adereços constantemente, que pinta o corpo, que fala uns dialetos exóticos.

É notória a falta de conhecimento por parte da sociedade brasileira não indígena sobre a diversidade linguística e cultural existente no país. Mesmo frente aos avanços obtidos por meio da legislação vigente em referência aos direitos dos indígenas, ainda há muita resistência à inclusão dos índios na sociedade. Por isso, talvez como forma de proteção contra as discriminações, podem ocorrer sentimentos de negação da identidade indígena e ou de críticas ao tratamento diferenciado que constitucionalmente lhes é conferido.

Oliveira (2012), em seu artigo “*O Efeito ‘Túnel do Tempo’ e a suposta inautenticidade dos índios atuais*”, vislumbra bem essa situação. De acordo com o autor, para a comunidade indígena e não indígena, o tempo transcorreu de modo adverso. Os não indígenas estão situados na história e caracterizam-se pela “variabilidade, mudança e complexidade”, já, os indígenas, descontextualizados historicamente, são como “estátuas ou monumentos, construções acabadas em termos de sociabilidade” e que se apresentam sempre idênticos.

É notável essa representação sobre o índio como primitivo, nas mais variadas manifestações discursivas dos brasileiros. Está muito viva e presente essa concepção que é inculcada de modo inconsciente por meio das artes, da literatura, das charges, dos *memes* e outros veículos de formação e informação.

Essas questões provocaram outras inquietações, no sentido de buscar compreender quem são os indígenas de hoje, em particular, os que vivem na aldeia de *Tururukari-Uka*. Centrado no objetivo de conhecer o papel da escola indígena no processo de construção identitária linguística e cultural dos Kambeba, buscou-se também conhecer como vive esse

grupo étnico nessa época de pós-modernidade; como buscam a reafirmação de sua identidade étnica e por que isso é importante para eles.

Nesse sentido, buscou-se responder neste estudo a essas questões, no intuito de descrever os aspectos históricos voltados para o ensino da língua Kambeba, na formação na escola indígena *Tururukari-Uka*, assim como averiguar as práticas pedagógicas efetivadas na escola com a finalidade de compreender o contexto de interculturalidade em que ela está inserida, objetivando analisar os impactos da escola indígena *Tururukari-Uka* na valorização e fortalecimento da língua e da cultura Omágua/Kambeba.

Para isso, investigou-se o objeto em estudo, o papel da escola indígena na formação da identidade linguístico-cultural dos Kambeba *de Tururukari-Uka*, por meio dos aportes teóricos e metodológicos da Sociolinguística e da abordagem metodológica etnográfica. A metodologia selecionada orientou as escolhas dos caminhos percorridos durante realização desse trabalho, visto que os conceitos de língua, cultura e sociedade estão entreteçados a esses pressupostos teóricos e metodológicos.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, foram empregadas as pesquisas Bibliográfica e a de Campo. A revisão bibliográfica pautou-se nos pressupostos teóricos de Luciano (2006), Cunha (1992), Melatti (1994), Mircea Eliade (1994), Couto (2012), Hanks (2008), Rajagopalan (2003), Bauman (2005), Hall (2005), Grupioni (2000;2006), Silva (2012), Laraia (2015) entre outros autores. Quanto à coleta de dados, essa se realizou por meio da pesquisa *in loco*. Foram empregados os seguintes instrumentos: a observação participante, a entrevista, os formulários semiestruturados, o registro dos relatos de memória e aplicação da lista de palavras de Swadesh.

Por conseguinte, após ter-se cumprido todas as etapas propostas na metodologia e a organização e tabulação dos dados coletados, passou-se para a redação desta Dissertação. Este texto está estruturado em quatro capítulos, conforme se descreve:

No capítulo 1, apresenta-se a revisão de literatura, resultado da pesquisa bibliográfica realizada durante o processo de investigação. Esta etapa foi de fundamental importância, uma vez que propiciou o acesso a uma gama de conhecimentos vinculados à temática inquirida e contribuiu para a fundamentação teórica desse estudo.

No segundo capítulo, optou-se por apresentar a metodologia da pesquisa, explanando os procedimentos metodológicos adotados. Esta parte está dividida em três seções, nas quais

estão descritos os métodos e os tipos de pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta e tratamento de dados e o modo como serão expostos e analisados os resultados obtidos.

O capítulo 3, intitulado “*Os Kambeba de Tururukari Uka*”, está dividido em duas seções. Nesse, esboçam-se a trajetória histórica do povo Omágua/Kambeba, por conseguinte, a migração e o processo de formação da aldeia Kambeba *Tururukari-Uka*, bem como os resultados dos contatos interétnicos desta com a sociedade envolvente e o mapa socioeconômico e cultural dessa localidade. Nesta mostra, os dados relativos à identificação da etnia, renda familiar, ocupação dos pais ou responsáveis, tipos de moradia, instrumentos tecnológicos dos quais dispõem, religião, lazer: jogos indígenas, os costumes que as famílias da aldeia ainda mantêm, bem como sua organização social.

No último capítulo, denominado “*A Escola Tururukari-Uka: práticas linguísticas e as dinâmicas do processo de fortalecimento da língua étnica*”, está organizado em quatro seções. Nesse se descreve o cenário da escola Kambeba *Tururukari-Uka*: o currículo, as práticas pedagógicas, a gestão escolar, as expectativas do professor indígena e das lideranças em referência à escola intercultural e o seu papel no fortalecimento linguístico-cultural. Com essa tessitura intenciona-se elaborar um diagnóstico sobre a situação educacional desta escola, a fim de correlacionar às propostas implementadas pela legislação nacional para a Educação Escolar Indígena no Brasil.

CAPÍTULO 1 - APORTE TEÓRICO

Este capítulo esboça-se a revisão bibliográfica realizada durante o processo de investigação dessa pesquisa, a qual foi de fundamental importância, uma vez que propiciou o acesso a uma gama de conhecimentos vinculados à temática investigada e contribuiu para compor a base teórica desse estudo.

Encontra-se dividido em quatro seções que versam sobre a repressão ao uso das línguas indígenas no Brasil e, posteriormente, o reconhecimento desses usos linguísticos considerando a diversidade linguística e étnica brasileira e o direito das minorias de terem uma educação escolar específica. Ainda são analisados documentos que fundamentam a proposta da Educação Escolar Indígena no cenário brasileiro, como também são destacadas as contribuições dos estudos sociolinguísticos para compreensão dos complexos padrões de interação entre língua, cultura e sociedade.

Os conceitos de identidade e hibridismo cultural também são discutidos, uma vez que são importantes para se compreender os processos de construção identitária referente aos povos indígenas brasileiros. À vista disso, autores como Athias (2007), Bauman (2005), Cunha (1992), Hall (2005), Rodrigues (2002), Luciano (2006), Grupioni (2006), entre outros, embasaram as explicações e análises inerentes ao objeto pesquisado e, assim, possibilitaram elucidar algumas questões que permeiam a Educação Escolar Indígena no Brasil.

1.1 A Educação Escolar Indígena no Brasil: da repressão à valorização das línguas e culturas indígenas

Hoje no Brasil são faladas 274 línguas indígenas (GASPAR, 2011), certamente que esse número era muito maior na época da chegada dos primeiros europeus, há mais de 500 anos. De acordo com Rodrigues (2002, p. 19), “a redução teve como causa maior o desaparecimento dos povos que as falavam [...] ou pela assimilação, forçada ou induzida, aos usos e costumes dos colonizadores”. Por essas razões, línguas indígenas desapareceram e outras, entre essas 274 línguas existentes, sofrem forte ameaça de extinção.

A luta pela sobrevivência nesses 518 anos de história não tem sido fácil para os povos indígenas. Lutaram contra as epidemias, as guerras, a escravidão, os aldeamentos e os esforços de integração à sociedade. Infelizmente foram poucos os que conseguiram resistir. A assimilação aos usos e costumes do colonizador, seja de forma forçada ou induzida, acarretou não só o desaparecimento e a ameaça de extinção de várias etnias, mas também da cultura indígena, vista de um modo geral.

Segundo a UNESCO (*apud* OLIVEIRA, 2013), no Brasil, 97 línguas indígenas estão vulneráveis, 17 em perigo, 19 seriamente em perigo e 45 em extremo perigo. Os Kanoê são um exemplo desta última situação: são apenas três falantes que vivem na terra indígena Omere, em Corumbiara (PA). Outro caso são os Xipaya, um grupo de 173 indígenas que vivem na área indígena Curuá e na terra indígena Xipaya-Curuaya (PA). Entre eles, há somente dois idosos que ainda são fluentes na língua étnica, já os demais falam e escrevem em português.

Para discutir essas questões que dizem respeito aos usos linguísticos entre os povos indígenas correlacionados à Educação Escolar Indígena, trazem-se os estudos apresentados por Simas & Pereira (2012); Freire (2004); Luciano (2006), entre outros e ainda os Cadernos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2007. Este último documento é imprescindível pelo seu conteúdo essencialmente informativo, que possibilita compreender as bases históricas e conceituais que fundamentam e explicam o processo de perda da língua étnica que ocorreu entre muitos dos povos indígenas do Brasil nos primórdios da colonização, devido à repressão ao uso de línguas indígenas.

Deste modo, a fim de remontar a história e descrever as formas de coibição sofridas pelos povos indígenas em virtude do uso da língua étnica e, posteriormente, o surgimento de posições de reconhecimento da diversidade linguística e da cultura indígena, esta seção está organizada por períodos sociopolíticos que compreendem a história do Brasil: o Colonial, o Imperial e o Republicano, tendo como foco principal explicar o papel da escola durante esse ínterim.

1.1.1 Período Colonial (1500 – 1822)

Diversos povos indígenas habitavam o Brasil muito tempo antes da chegada dos portugueses em 1500. Cada povo possuía sua própria cultura, religião e costumes. Conforme assegura Simas; Pereira (2012, p. 13): “Quando, nas terras brasileiras, as naus europeias

aportaram, havia possivelmente de 6 a 10 milhões de índios, divididos em várias nações de diferentes costumes e línguas, aproximadamente 1.300 línguas nativas eram faladas”.

Neste cenário de diversidade linguística e cultural, o ensino escolar ministrado aos povos indígenas inicia-se logo após a chegada dos portugueses, no período da “descoberta” do Brasil. Os primeiros Jesuítas, em 1549, em nome da Religião Católica e da Coroa Portuguesa, tinham a intenção de catequizá-los por considerarem que eles eram como crianças inocentes sem Fé, sem Rei e sem Lei. Além da catequização também ensinaram aos índios saberes básicos como: ler, escrever e contar.

Consoante a essa assertiva, G ndavo, historiador e cronista português, em seus escritos endereçados ao rei de Portugal, descreve a língua usada pelos  ndigenas:

A língua que usam toda pela costa   uma: ainda que em certos vocábulos difere n’algumas partes, mas não de maneira que deixem uns aos outros de entender [...]. Alguns vocábulos há nela de que não usam senão as fêmeas, e outros que não servem senão para os machos: carece de três letras, convém a saber, não se acha nela F, nem L, nem R, cousa digna de espanto porque assim não tem F , nem Lei, nem Rei, e desta maneira vivem desordenadamente sem terem além disto, conta nem peso e nem medida. (GÂNDAVO, PERO VAGALHAES. Texto adaptado para o português contemporâneo, 1980)

Entretanto, sendo a língua e a cultura as principais barreiras para a catequiza o e o ensino, os missionários jesuítas decidiram morar nas aldeias  ndigenas. Deste modo, procuraram se aproximar, a fim de conquistarem a confiança e aprenderem a língua e a cultura  ndigena. Por não disporem de instala oes fixas e próprias para o ensino, essas miss oes foram chamadas de Volantes.

Os missionários jesuítas percorriam as aldeias em busca, principalmente, das crianças. Aos poucos foram organizando o ensino em dois ambientes: as chamadas casas para a doutrina dos índios não batizados e os colégios que abrigavam portugueses, mestiços e índios batizados. Na concep o desses religiosos, os colonos não exerciam boa influência moral para os índios, isso porque era comum entre eles criminosos cumprindo pena de degredado. Outra obje o, no diz respeito aos colonos, estes ainda preferiam t -los como mão de obra nos serviços domésticos e na lavoura a v -los estudando.

Por esses motivos, com a inten o de afastá-los dos colonos, os missionários jesuítas implantam um sistema chamado de Aldeamento. Este consistia na cria o de grandes aldeias próximas das povoa oes coloniais para agrupar índios trazidos de suas aldeias no interior. Nelas

os indígenas passavam a viver sob as normas civis e religiosas impostas pelos padres missionários, sem nenhum contato com o mundo externo.

De acordo com a SECAD (2007, p. 11), os aldeamentos eram encarregados de “negar valor às culturas indígenas e impor uma nova ordem social. [...] O ensino praticado centrava-se na catequese, sendo totalmente estruturado sem levar em consideração os princípios tradicionais da educação indígena, bem como as línguas e as culturas desses povos”. Outrossim, Freire (2004, p. 23) corrobora com essa afirmativa, ao destacar a função da escola:

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas.

No sentido de facilitar a comunicação entre os missionários jesuítas e os índios, os religiosos adaptaram diferentes línguas indígenas e criaram uma Língua Geral que foi falada por indígenas de diferentes grupos étnicos, portugueses e negros escravos. Além desse motivo, outras razões contribuíram para a língua nativa tornar-se Língua Geral, dentre elas: “a existência de várias etnias cuja língua era a língua Tupi, seu uso constante por jesuítas e colonos e por ter sido levada a todos os lugares onde se dava a colonização”. (SIMAS; PEREIRA, 2012, p. 17):

Segundo Câmara (1979, p. 103 *apud* SIMAS; PEREIRA, 2012, p. 18):

Os jesuítas fizeram essas alterações porque queriam melhorar a língua nativa. Para eles o modelo de língua a ser seguido era o das línguas românicas como o Latim. As línguas românicas eram conhecidas como língua do homo sapiens, enquanto a língua nativa era vista como a língua natural, ou seja, selvagem como seus falantes. Por isso, os jesuítas se dedicaram a melhorá-la, assim como se empenharam para ‘melhorar’ os costumes, a religião e a cultura indígena.

Prosseguindo, a partir de 1757, o trabalho dos jesuítas deixa de contar com o apoio da Coroa Portuguesa, pois era necessário aumentar a produção agrícola da colônia, e os colonos reivindicavam a escravização dos índios. Então, “os jesuítas foram expulsos do Brasil e os aldeamentos elevados à categoria de vilas, sendo criado o regime de Diretório, representado por um diretor nomeado pelo governador, o qual proibiu o uso de línguas indígenas em salas de aulas, inclusive da Língua Geral” (SECAD, 2007, p. 11).

Luciano (2006, p.217) afirma que ao longo de todo período de colonização, os povos indígenas estiveram presentes, ora como aliados ora como mão de obra:

Os índios pacificados e dominados ensinaram a eles as técnicas de sobrevivência na selva e como lidar com várias situações perigosas nas florestas ou como se orientar nas expedições realizadas. Em todas as expedições empreendidas pelos desbravadores e colonizadores portugueses lá estavam os índios como guias e serviçais, conforme atestam vários registros documentais da época.

Por conseguinte, com a implantação dos Diretórios, intensificou-se a escravização dos indígenas e com o propósito de atender às necessidades nos serviços braçais (atividades domésticas, agrícolas e extrativistas), eles eram os mais indicados por serem mais baratos que os negros, por estarem adaptados e conhecerem a região.

1.1.2 Período Imperial (1822 – 1889)

O Diretório dos Índios, lei implantada por D. José I, rei de Portugal, através do seu ministro, o Marquês de Pombal, foi revogado em 1798 e nada o substituiu oficialmente até 1845. Quando por meio Decreto 426, de 24 de julho, de 1845, definiu o Regulamento das Missões. “Essa norma trata das diretrizes gerais para a reintrodução de missionários no Brasil que voltassem a se responsabilizar pela catequese e civilização dos indígenas” (SECAD, 2007, p. 12).

Assim retornam ao sistema de aldeamento, mas agora com duas diferenças: a primeira, não foi dada a esses missionários a mesma autonomia desfrutada pelos jesuítas. E, a segunda, era permitido a permanência de não-índios nos aldeamentos (militares, comerciantes, colonos, escravos e ex-escravos negros), pois esses missionários acreditavam que o convívio com cristãos facilitaria a catequização dos índios.

Segundo Amoroso (2001, p. 138), “a presença de não-índios nos aldeamentos do século XIX fez com que, na maioria das vezes, as escolas e outras instituições de apoio às populações indígenas acabassem atendendo aos não-índios, usando para isso a verba destinada à catequese dos índios”.

As escolas do aldeamento, além da função de ensinar a ler, a escrever, a contar e a doutrina cristã, incluiu-se a formação voltada para certos ofícios. O Regulamento da Catequese e Civilização dos Índios, em 1845, propunha a criação de oficinas de artes mecânicas e o estímulo à agricultura nos aldeamentos indígenas, bem como o treinamento militar e o alistamento dos índios em companhias especiais, como as de navegação.

Em conformidade ainda com a SECAD (2007, p. 12): “Por volta de 1870 ocorre em algumas províncias o investimento em Institutos de Educação em Internatos, com a intenção de atender crianças indígenas para torná-las interpretes linguísticos e culturais com o objetivo de auxiliar os missionários na suposta civilização dos seus parentes”. À vista disso, ao longo de todo o Período Imperial, não houve uma política voltada para atender aos interesses da população indígena, ainda que muitos debates tenham ocorridos em torno do tema educação escolar primária organizada e mantida pelo poder público estatal que pudesse atender, principalmente, aos negros (livres, libertos ou escravos), aos índios e às mulheres, que compunham as chamadas camadas inferiores da sociedade.

Portanto, ao final do Império, os especialistas e autoridades não acreditavam na possibilidade de haver instituições públicas destinadas ao ensino de crianças indígenas, sem a intervenção das missões religiosas. “Dessa forma, até o início do século XX, o indigenismo brasileiro viveu uma fase de total identificação com a missão católica e o Estado dividiu com as ordens religiosas católicas, mais uma vez, a responsabilidade pela educação formal para índios” (SECAD, 2007, p. 13).

1.1.3 Período Republicano

Assim como nos períodos anteriores, no período Republicano, o cenário que permeia a Educação Escolar Indígena em nada mudou. Visto que, a tarefa educacional civilizatória, por meio da catequização dos povos indígenas, ainda é marcada pela negação à diversidade linguística e cultural. Consoante a essa afirmação, Silva (1994 p. 44) assegura que:

Com a República, o quadro não mudou significativamente no que diz respeito à Educação Escolar Indígena. Mais uma vez se observa a inércia do Estado e o grande afluxo de missões religiosas encarregadas da tarefa educacional civilizatória. Em poucas palavras, desde a chegada das primeiras caravelas até meados do século XX, o panorama da Educação Escolar Indígena foi um só, marcado pelas palavras de ordem "catequizar" e "civilizar" ou, em uma cápsula, pela negação da diferença.

Na primeira década do período republicano é retomada a oferta às populações indígenas de ensino suplementar associado ao ensino de ofícios, visando atender às necessidades locais, sob o comando das missões religiosas que fundaram alguns internatos destinados para a educação de meninos e meninas. Outrossim, órgãos governamentais são criados com as funções de prestar assistência às comunidades étnicas e protegê-las contra atos

de exploração e opressão e de gerir as relações entre os povos indígenas, os não-índios e os demais órgãos de governo.

Em vista disso, é criado em 1910, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) que atuou em diferentes formatos até 1967, sendo suas atribuições repassadas para a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que vigora até os dias de hoje. Conforme afirma o Instituto Socioambiental (ISA), a fundação do SPI se deu em um período altamente crítico para os povos indígenas em meio ao extermínio dos índios que resistiam ao avanço da civilização.

Diversas frentes de expansão para o interior, ao longo de todo o país, faziam a guerra contra os nativos. Em meados de 1907, as disputas no interior chegaram às capitais e ao cenário internacional em tom de acirrada polêmica. O então diretor do Museu Paulista, von Ihering, defendia o extermínio dos índios que resistissem ao avanço da civilização, promovendo grande revolta em diversos setores da sociedade civil. Em 1908, o Brasil fora publicamente acusado de massacre aos índios no XVI Congresso dos Americanistas ocorrido em Viena (RIBEIRO, 1979; CARNEIRO DA CUNHA, 1987).

Por conseguinte, a relação, tutelar e paternalista, institucionalizada pelas políticas indigenistas, inicialmente pelo SPI e, posteriormente, pela FUNAI, atribuiu ao indígena a condição “de vítima e de coitado”, alguém que “precisa de um tutor para protegê-lo e sustentá-lo, isto é, sem tutor ou protetor os índios não conseguiriam se defender, se proteger, se desenvolver e sobreviver” (LUCIANO, 2006, p. 35).

Assim, umas das ações de proteção e assistência desses órgãos indigenistas é a educação escolar indígena que busca a integração dos povos indígenas à sociedade nacional. Conforme atesta a SECAD (2007, p.13):

A educação escolar, uma das ações de proteção e assistência sob a responsabilidade desses órgãos indigenistas, assume papel fundamental no projeto republicano de integração do índio à sociedade nacional por meio do trabalho. Ela é posta como fundamental para a sobrevivência física dos índios e inclui não só o ensino da leitura e da escrita, mas também de outros conhecimentos como higiene, saneamento, estudos sociais, aritmética, ensinamentos práticos de técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica e costura. A finalidade disso é fazer com que os indígenas passem a atuar como produtores de bens de interesse comercial para o mercado regional e como consumidores das tecnologias produzidas pelos não-índios, constituindo também uma reserva alternativa de mão-de-obra barata para abastecer o mercado de trabalho.

Haja vista que a finalidade dessa integração dos indígenas à sociedade nacional por meio do trabalho, tida como fundamental para a sobrevivência física deles, na verdade não passou de uma tentativa de exploração. Nesse sentido, surge o ensino bilíngue como prioridade, então, logo é implantado nas escolas indígenas por meio de materiais produzidos para a

alfabetização e a capacitação de índios para assumirem a função de alfabetizadores em seus respectivos grupos, a fim de prepará-los para essa “integração”.

No programa de educação bilíngue então vigente, os índios eram alfabetizados na sua língua materna ao mesmo tempo em que eram introduzidos no aprendizado da língua portuguesa. Quando atingiam o domínio deste idioma, o ensino passava a ser realizado exclusivamente em português. Essa metodologia, na qual a língua materna é usada como *ponte* para o domínio da língua nacional, é chamada de *bilinguismo de transição*. A partir dela a língua indígena servia para facilitar, e mesmo acelerar, o processo de integração do índio à cultura da sociedade não-índia, pois quando aprendia o português e deixava de falar sua língua, simultaneamente, abandonava seu modo de vida e sua identidade diferenciada.

Diante das dificuldades técnicas encontradas para implantar o ensino bilíngue, em virtude dos escassos conhecimentos linguísticos referentes às várias línguas autóctones, a partir de 1970, a Funai estabelece convênios com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), como de missões religiosas e a preparação de autores indígenas. O SIL, cujo objetivo principal era converter povos indígenas à religião protestante, passa a atuar de uma forma que se confunde com a do Estado e, em alguns casos, assume para si a obrigação estatal de tutela desses povos. Esse foi o primeiro órgão estatal formalmente instituído em separado das ordens eclesiásticas, com a finalidade de gerir as relações entre os povos indígenas. (SECAD, 2007, p. 14)

Em linhas gerais, nesse período, a educação para os índios proposta pelo Estado brasileiro deu continuidade à política praticada nos períodos colonial e imperial, focada na assimilação e integração dos povos indígenas à sociedade nacional, por meio de sua adaptação a uma nova língua, a uma nova religião, a novas crenças, a novos costumes, a novas tradições, enfim, a novas formas de viver.

A mudança no curso da história de repressão aos usos das línguas e às práticas culturais indígenas acontece somente a partir de 1970, quando as organizações não-governamentais de apoio aos índios multiplicaram-se e, concomitantemente, os próprios povos indígenas começaram a se articular politicamente para defender seus direitos e buscar soluções coletivas para os problemas comuns em diferentes grupos étnicos, tais como: “a defesa de territórios, o respeito à diversidade linguística e cultural, o direito à assistência médica adequada e a processos educacionais específicos e diferenciados” (FERREIRA, 2001, p.95).

Consoante a isso, Luciano (2006, p. 20) descreve esse momento de mudança:

Foi um período histórico da luta de resistência indígena no Brasil, por um lado, caracterizado pelo surgimento e pela atuação de lideranças indígenas carismáticas que, com coragem e determinação, enfrentaram as forças colonialistas e integracionistas (Estado e Igreja) que subjugavam os povos indígenas; por outro lado, os povos indígenas, apoiados por alguns importantes aliados (missionários, indigenistas e 20 intelectuais), iniciavam uma longa e bonita caminhada de reorganização, mobilização e articulação política pan-indígena de resistência e de defesa de seus direitos e interesses coletivos – época heroica que marcou a principal mudança no curso da história brasileira.

Doravante, são criadas organizações e associações indígenas em diferentes regiões do país, que passaram a realizar assembleias, encontros ou reuniões, culminando na criação, em 1980, da União das Nações Indígenas (Unind, hoje UNI) e suas regionais. Toda essa pressão realizada pelos movimentos indígenas e Ong's resultou em mudanças significativas, no que diz respeito à educação escolar indígena, iniciadas com a Constituição de 1988 e asseguradas nos demais textos legais definidos a partir dela, tema que será discutido em outra seção neste capítulo.

Assim sendo, esboça-se um novo modelo de educação escolar indígena, agora com uma proposta de educação “**do** indígena e não **para o** indígena”. Conforme afirmam Badaró; Justulin; Cocio (2008, p.06), os quais destacam o direito das comunidades indígenas a terem uma educação que atenda às suas necessidades e aos seus projetos futuros.

Dessa forma, educação escolar indígena deixou de ser uma temática secundária para tornar-se um assunto em pauta que mobiliza atores, instituições e recursos. Tal discussão é recorrente em seminários, encontros e reuniões, nos quais é enfatizado o direito que as comunidades indígenas possuem de ter uma educação que atenda a suas necessidades e seus projetos futuros. Não é mais discutido se os índios têm ou não que ter acesso à escola, mas a que tipo de escola eles devem ter acesso.

Isto posto, todos os dispositivos legais emergentes à Constituição Federal (1988) visam garantir à comunidade indígena o direito a uma educação que valorize a língua e a cultura de diferentes grupos étnicos. Além disso, garantir também a participação ativa das comunidades indígenas, representadas por seus líderes, na elaboração, acompanhamento e execução dos projetos desenvolvidos em seus territórios. Em decorrência desse reconhecimento, passa a ser responsabilidade da União “assegurar e garantir aos povos indígenas o direito de serem diferentes, de manterem sua organização social, seus costumes, suas línguas, tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (SECAD, 2007, p. 16).

Desse modo, a nova concepção de educação escolar indígena deixa de ter o caráter integralista e assume o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística do país e do direito à sua manutenção. Então, em 1999, por meio do Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação, interpretando dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Constituição Federal, institui-se a *criação da categoria escola indígena* nos sistemas de ensino do País (grifo nosso).

Diante dessa nova conjuntura, os povos indígenas passam, agora, a participarem das discussões que integram questões volvidas à educação escolar indígena, a fim de ressignificar o espaço escolar que, até então, era tido como um corpo estranho a serviço dos interesses de

uma cultura dominante e opressora. Em conformidade a essa assertiva, Bruno Kaingang (apud FREIRE, 2004, p. 28) descreve a concepção de escola por essas comunidades étnicas:

A escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam, hoje os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. Agora, nós índios, estamos começando a discutir a questão.

Ressalta-se que, nas últimas décadas, as comunidades indígenas têm se mobilizado para que a escola passe a ser vista como um espaço intercultural, ou seja, um lugar com práticas educacionais que visem ao resgate da identidade étnica desses povos por meio da fortalecimento linguístico e cultural e, concomitantemente, um ambiente favorável à aquisição de conhecimentos e das tecnologias da sociedade nacional, posto que essa interculturalidade é essencial para o processo de interação e participação cidadã dos indígenas.

Por esse motivo, a escola, antes vista como um corpo estranho, hoje tem a sua presença reivindicada pelos movimentos indígenas. Para os povos indígenas atuais, a educação escolar indígena tornou-se uma pauta política relevante. De acordo com Grupioni (2000), encontros, reuniões e seminários têm se tornado recorrentes para a discussão da legislação educacional, de propostas curriculares para a escola indígena, de formação de professores índios, do direito de terem uma educação que atenda a suas necessidades e aos seus projetos de futuro.

1.2 O Projeto de Educação Escolar Indígena no Brasil: legislação, currículo e formação de professores

A legislação brasileira anterior à Constituição de 1988, que tratava dos povos indígenas, regulamentava acerca da assimilação e integração desses povos à comunhão nacional. Contudo, o Brasil foi, gradativamente, reconhecendo a diversidade étnica existente no país, deixando para trás uma política imperativa de homogeneidade linguística e cultural. Isso possibilitou aos grupos étnicos reviverem com autonomia a sua língua e suas tradições culturais.

É notório que os indígenas não são apenas uma referência no passado, mas sujeitos partícipes da sociedade nacional no presente e no futuro. Desde a década de 70, os movimentos indígenas vêm ganhando visibilidade, por meio das diferentes organizações, entre estas, as de

professores e de agentes de saúde que lutam pelos seus direitos individuais e coletivos, entre outros, o direito à saúde, ao território, à educação diferenciada, mas, principalmente, o direito de ser índio.

Deste modo, essa seção abordará sobre os principais documentos referentes à legislação da educação escolar indígena no âmbito federal e, posteriormente, no estadual. De forma sistemática serão analisados os avanços conquistados legalmente pelos povos indígenas, a fim de correlacionar com a prática da Educação Escolar Indígena realizada no município de Manacapuru/AM, em especial na escola *Tururukari-Uka*.

1.2.1 A Educação Escolar Indígena no âmbito Federal

Conforme Luciano (2006, p. 73), as últimas duas décadas (70/80) que antecederam à Constituição de 1988 foi: “um período extremamente rico, principalmente, no que diz respeito às mobilizações indígenas desde os níveis locais e regionais até as grandes mobilizações do início da década de 1980 em favor dos direitos indígenas”. Deste modo, segundo o mesmo autor (2006, p. 125), “entra em cena o processo de construção do protagonismo indígena em todas as frentes de luta dos povos indígenas por seus direitos”.

Essas mobilizações resultaram em conquistas significativas para as comunidades étnicas, no que tange às mudanças ocorridas na legislação vigente. A primeira delas, presente na Constituição Federal (1988), estabelece os princípios da pluriétnicidade do país, reconhecendo expressamente as línguas indígenas e os direitos dos povos indígenas de terem seus próprios processos de educação.

Esse foi o primeiro passo dado rumo ao reconhecimento da organização social, dos costumes, das línguas, das crenças e das tradições dos diferentes povos étnicos existentes no Brasil. A magna-carta, pela primeira vez, traçou um novo panorama para a normatização das relações do Estado com as sociedades indígenas contemporâneas.

A esse respeito, Grupioni (2006, p. 131) afirma que:

O maior saldo da Constituição de 1988, que rompeu com uma tradição da legislação brasileira, diz respeito ao abandono da postura integracionista, que sempre procurou incorporar os índios à “comunidade nacional”, vendo os como uma categoria étnica e social transitória fadada ao desaparecimento. Com a aprovação do novo texto constitucional, os índios não só deixaram de ser considerados uma espécie em via de

extinção, como passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem índios e de permanecerem como tal.

Desta feita, a Constituição Federal de 1988, em seus artigos: 210, 215, 231 e 232 assegura aos povos indígenas o direito de “ser” e de “viver” de cada grupo étnico, respeitando as diversas manifestações culturais, como também garante aos índios a utilização da sua língua étnica e seus processos diferenciados de ensino e de aprendizagem. Em vista disso, esses ordenamentos jurídicos favoreceram um novo modelo de educação escolar indígena, vista agora como um instrumento de fortalecimento das línguas, dos saberes e das tradições desses povos.

Consoante a essa afirmativa, o Artigo 210 da Constituição Federal (1988) reconhece o direito à:

[...] sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. Ainda que o ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegura às comunidades indígenas a utilização de suas próprias línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Doravante a homologação da Constituição Federal, de acordo com Luciano (2006), uma das medidas tomadas no sentido de efetivar os direitos educacionais dos indígenas adveio da quebra da hegemonia da FUNAI como órgão titular e absoluto da política indigenista. Foram criados diversos órgãos em vários ministérios, no sentido de atender aos direitos garantidos na Carta Magna, como é o caso da educação escolar indígena que passou para a responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O autor ainda ressalta a importância da CF para os direitos dos povos indígenas, no que diz respeito à educação escolar indígena:

A Constituição Federal de 1988 consolidou este salto histórico, estabelecendo os princípios da pluriétnicidade do país e reconhecendo expressamente as línguas indígenas e os direitos dos povos indígenas de terem seus próprios processos de educação, o que inclui a prática do bilinguismo intercultural. Iniciou-se, desta forma, o rico período atual de surgimento de escolas, professores e materiais didáticos bilíngues, prometendo novas esperanças, possibilidades e oportunidades de reconstrução de projetos sociais, nos quais a língua é um fator importante.

Ainda, além dessas conquistas ressaltadas, o direito ao uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem acarretaram mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96. Essa lei, conforme Grupioni (2006, p. 132) remarca, está abaixo da CF, entretanto, ela é “de importância fundamental porque trata, de modo amplo, de toda a educação do país. Ela estabelece normas para todo o sistema educacional brasileiro,

fixando diretrizes e bases da educação nacional desde a Educação Infantil até a Educação Superior”.

Deste modo, em consonância com o artigo 210 da CF, a LDBEN 9394/96, na parte que diz respeito ao Ensino Fundamental, no artigo 32, estabelece que a educação escolar indígena “será ministrada em língua portuguesa, mas que será assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (GRUPIONI, 2006, p. 58)

No que se tange os artigos 78 e 79 da LDBEN 9394/96, nas “Disposições Gerais” apregoa como sendo dever do Estado:

[...] o oferecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural, que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional.

Conforme Grupioni (2006), a LDBEN 9394/96 ainda determina a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, tendo em conta a participação das comunidades indígenas em sua formulação e que tenham como objetivo desenvolver currículos específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades. Os dispositivos dessa lei ainda preveem a formação de pessoal especializado para atuar nessa área e a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados.

Além disso, as determinações regulamentadas pela LDBEN 9394/96 aclara que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino. Esse ordenamento jurídico reforça a prática do bilinguismo e da interculturalidade presentes no processo de ensino e aprendizagem das escolas indígenas, como também dá autonomia para que cada instituição escolar, de acordo com suas singularidades, elabore seu Projeto Político-Pedagógico (PPP).

A vista desse tratamento diferenciado, a LDBEN 9394/96 instituiu, no artigo 87, a “Década da Educação”, que teve início um ano após a sua publicação. O Plano Nacional de Educação – PNE, encaminhado, posteriormente ao Congresso Nacional, estabelece diretrizes e metas para os dez anos seguintes. O PNE apresenta um capítulo sobre a educação escolar indígena, dividido em três partes. Em conformidade com Grupioni (2006, p. 59): “Na primeira parte faz-se um rápido diagnóstico de como tem ocorrido a oferta da educação escolar aos povos

indígenas. Na segunda parte, apresentam-se as diretrizes para a educação escolar indígena. E, na terceira parte, estão os objetivos e metas que deverão ser atingidos, a curto e a longo prazo”.

De acordo ainda com o autor, entre os objetivos e metas previstos no PNE, no que se refere à educação escolar indígena, destacam-se:

- a) A universalização da oferta de programas educacionais para todas as séries do Ensino Fundamental;
- b) A criação da categoria “escola indígena”;
- c) A criação de programas específicos para atender às escolas indígenas;
- d) A criação de linhas de financiamento para a implementação dos programas de educação em áreas indígenas;
- e) A União, em colaboração com os estados, deve equipar as escolas indígenas com recursos didático-pedagógicos básicos, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio;
- f) Adaptar os programas já existentes hoje no Ministério da Educação em termos de auxílio ao desenvolvimento da educação;
- g) Promover a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério e com a implementação de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena. (GRUPIONI, 2006, p.133)

Todos esses dispositivos estabelecidos pelo PNE, todavia, devem ser avaliados periodicamente pela União em articulação com os demais sistemas de ensino e sociedade civil. E tanto os estados como os municípios, com base no plano, devem elaborar seus planos decenais.

Por conseguinte, o Parecer 14/99, do Conselho Nacional de Educação (CNE), corrobora com os demais documentos oficiais ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Este apresenta a fundamentação da educação indígena, determina a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõe ações concretas em prol da educação escolar indígena. Neste documento, destacam-se ainda a criação da categoria “escola indígena”, a definição de competências para a oferta da educação escolar indígena, a formação do professor indígena, o currículo da escola e a sua flexibilização.

Acerca disso, Grupioni (2006, p. 62) destaca:

Estabelecido o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, o CNE definiu que cabe à União legislar, definir diretrizes e políticas nacionais, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para o provimento de programas de educação intercultural e de formação de professores indígenas, além de criar programas específicos de auxílio ao desenvolvimento da educação. Aos Estados caberá a responsabilidade pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios, integrando as escolas indígenas como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual e provendo-as com recursos humanos, materiais e financeiros, além de instituir e regulamentar o magistério indígena (grifo nosso).

O Conselho Nacional de Educação, interpretando dispositivos da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como supracitado, instituiu a criação da categoria de “escola indígena” no sistema de ensino. Atendendo às normas e ordenamentos jurídicos próprios, o ensino dessas instituições encontra-se em conformidade com a natureza de uma educação diferenciada, pois de acordo com Rubim (2011, p. 92): “a relação professores e comunidade escolar não são hierarquizadas. Trata-se de uma relação de indivíduos que possuem conhecimentos que, às vezes, são iguais, às vezes, são diferentes, não havendo sobreposição de conhecimento, entre povos a diferença tem que ser respeitada”.

No sentido de serem criados mecanismos efetivos para a garantia do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e de qualidade, a Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação elaborou a Resolução nº 3/99, que determina as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.

Deste modo, em consonância com o Parecer 14/99, esta resolução regulamenta importantes dispositivos legais, dos quais Grupioni (2006) destaca:

- a) A criação da categoria “escola indígena”, reconhecendo-lhe “a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios” e garantindo-lhe autonomia pedagógica e curricular;
- b) A formação específica para os professores indígenas, podendo essa ocorrer em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização;
- c) A regularização da situação profissional dos professores indígenas, criando uma carreira própria para o magistério indígena e realizando concurso público diferenciado para ingresso nessa carreira;
- d) A criar uma instância interinstitucional, em cada Secretaria de Estado de Educação com a participação dos professores e das comunidades indígenas, para planejar e executar a educação escolar diferenciada nas escolas indígenas.

Dessa forma, de acordo com os dispositivos aqui apresentados, tanto a Resolução 3/99 quanto o Parecer 14/99 do CNE vieram constituir o acordo de diretrizes a respeito do direito à uma educação diferenciada dos povos indígenas. Todos esses princípios visam atender às singularidades vividas hoje pelas diferentes comunidades étnicas no Brasil.

Diante do exposto, a legislação nacional vigente, em observância às diferentes situações socioculturais e sociolinguísticas de cada grupo étnico, tal como aos seus diferentes projetos de futuro, assegura o direito à uma educação diferenciada e de qualidade. Todavia, esses fundamentos “precisam encontrar respaldo e acolhimento nas normatizações estaduais que vão disciplinar o funcionamento das escolas indígenas, enquanto unidades integrantes dos sistemas estaduais de ensino, bem como regularizar a situação dos professores indígenas, enquanto profissionais.” (GRUPIONI, 2006, p. 62).

Assim, todas as cinco leis de âmbito federal supracitadas viabilizam a construção de uma nova escola, pautada em uma educação que valoriza práticas culturais, ao mesmo tempo que possibilita o acesso aos conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Entretanto, ainda há muito a avançar, uma vez que persiste um hiato entre o que está estabelecido na legislação indigenista e o que de fato ocorre na prática nas comunidades indígenas.

Enfim, de acordo com Grupioni (2006), é no âmbito estadual que os princípios federais precisam ganhar efetividade. É nesse âmbito que se consolida todos os dispositivos pertinentes ao direito de uma educação diferenciada. No entanto, muitos dos entraves que permeiam a educação escolar indígena encontram-se no âmbito estadual e municipal. Essas e outras questões serão retomadas no capítulo 4 dessa dissertação.

1.2.2 A Educação Escolar Indígena no âmbito Estadual

No âmbito do Estado do Amazonas, o ensino das línguas indígenas ganha força com a legislação que norteia a educação escolar indígena, que são as Resoluções N° 99/97 do CEE/AM e a Resolução N° 11/2001- CEE/AM, artigo 3 – Inciso III, que trata do “ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas atendidas como uma das formas de preservação sociolinguística de cada povo”.

De acordo com Oliveira (2007), o município de São Gabriel da Cachoeira, em 2002, ficou conhecido por ter cooficializado as três línguas indígenas mais faladas na região: o “Nheengatu”, o “Baniwa” e o “Tukano”, as quais, no Brasil, foram as primeiras línguas indígenas a ascenderem à condição de línguas oficiais em um âmbito municipal.

Ainda, segundo Oliveira (2007), com a aprovação da lei de cooficialização (145/2002) “fica assegurada aos povos indígenas a condição de se expressar publicamente na língua materna e de participar de maneira mais autônoma em suas relações com o Estado”. O poder público passa a prestar seus serviços de atendimento, assim como seus documentos, ofertados na língua materna e todos esses documentos servem de suporte às normatizações do Estado do Amazonas, que seguem as determinações do Ministério da Educação, inclusive em relação à formação de professores indígenas e à organização dos currículos das escolas indígenas, defendidas e sistematizadas nos Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998).

Em 2006, a Universidade do Estado do Amazonas – UEA, por meio da Escola Normal Superior, desenvolveu cursos de formação para professores indígenas, criando o curso de Graduação em Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões, o Programa de Formação do Magistério Indígena (PROIND), criado em 2009 e, mais recente, o curso de Pedagogia Intercultural/PARFOR destinado aos professores indígenas de São Paulo de Olivença, Amazonas.

Para consolidar as políticas públicas de ensino no âmbito da Educação Escolar Indígena, a Universidade do Estado do Amazonas, por meio da Portaria N° 842/2014 – GR/UEA, organizou um grupo de trabalho voltado para institucionalização da política educacional para os povos indígenas, com base no artigo 1° que estabeleceu o Núcleo de Educação Escolar Indígena da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas, que tem por finalidade realizar estudos, discussão, formulação, acompanhamento e avaliação de propostas de ensino, pesquisa e extensão para a modalidade de Educação Escolar Indígena. Seu objetivo principal, de acordo com o artigo 2° “Promover a definição das políticas da Educação Escolar Indígena, garantindo a valorização das tradições, línguas e culturas dos povos indígenas, respeitando as peculiaridades de cada comunidade”.

Além das políticas públicas voltadas para a Educação Escolar Indígena em níveis de ensino fundamental, ensino médio e ensino superior no Estado do Amazonas, destacam-se alguns trabalhos nas línguas indígenas produzidos a partir de programas específicos. Entre esses, citam-se:

- a) os materiais produzidos pelos professores Ticuna, desenvolvidos pela Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues (OGPTB), juntamente com o Museu Maguta: 1. O livro das árvores (1997); 2. Ngi’ã Tanaütchicünaagü: um manual de escrita (1992); 3. Popera I Ugütaeruü Magütagawa (1988).
- b) os materiais elaborados pelos professores Sateré-Mawé, através do curso de Capacitação de Professores Indígenas coordenado pela Secretaria Estadual de Educação/IERAM (Instituto de Educação Rural do Amazonas), entre os quais constam: 1) Sateré-Mawé: mawé (1998); 2) Coleção Seres Vivos (1998);
- c) o material produzido pelos professores Waimiri-Atroari, através do Programa de Educação Waimiri-Atroari, subvencionado pela Eletronorte: 1) Wenpatypy Ikaa: livro de alfabetização Waimiri-Atroari (1996).

Ainda no que diz respeito às políticas públicas estaduais, de acordo com os dados da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas – SEDUC, até 2005 a grande parte das escolas

em todo país não trabalhava com os princípios da educação escolar indígena específica e diferenciada. Contudo, a SEDUC/AM, ainda informa que vem implementando esta política com sucesso. São mais de 50 mil alunos indígenas regularmente matriculados nas redes municipais e estaduais de ensino em todo o Amazonas que recebem um atendimento específico.

Em nível nacional, os dados do Censo Escolar Inep/MEC, em 2006, mostram que a oferta de educação escolar indígena cresceu 47,3% nos últimos quatro anos. Em 2002, havia 117.171 alunos frequentando escolas indígenas em 24 unidades da federação. Hoje este número chega a 172.591 estudantes em cursos que vão da educação infantil ao ensino médio.

Mudanças ocorreram desde a Constituição de 1988 no sentido de garantir aos indígenas o direito ao ensino das línguas indígenas e autonomia nas escolas de suas comunidades, embora muitas ainda seguem o currículo das escolas da rede regular de ensino, segundo nos afirma Honório (2015):

Apesar de a Constituição brasileira atual (1988), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e os RCN/Indígenas - Referenciais Curriculares Indígenas – (1999) garantirem o ensino das línguas indígenas nas escolas e a auto-gestão indígena em suas escolas, não são raros, no entanto, os casos de escolas indígenas que vêm seguindo o currículo das escolas municipais e estaduais da região. Nestes casos, todas as disciplinas são ensinadas em língua portuguesa, e a língua indígena passa a ser apenas uma disciplina que estaria representando a especificidade da escola indígena.

Deste modo, como resistir a uma cultura tão dominante? Manter a língua étnica acaba sendo um grande desafio, principalmente para as comunidades indígenas que estão em constante contato com os “não-índios”. Em razão disto e de outros fatores, o número de falantes e línguas indígenas tem diminuído consideravelmente. Nesse sentido, a autora ainda destaca, alguns fatos que contribuíram para a redução do número de falantes e de línguas indígenas no Brasil:

a) a gramatização do tupi pelos jesuítas, na base do latim (séc. XVI e XVII); b) o decreto pombalino, que proíbe o ensino de línguas indígenas nas escolas das missões e impõe o ensino do português aos índios (séc. XVIII); c) a formação de intérpretes em língua indígena, caracterizados na figura da língua, servindo à política integracionista representada pela Comissão Rondon (sec.XIX); d) o ensino sistematizado do português nas escolas das missões salesianas no Amazonas (início sec.XX); e) a formação de lingüistas-missionários do SIL (Summer Institute of Linguistics) em aliança com instituições científicas, marcando a entrada das missões evangélicas em área indígena voltadas à tradução do Novo testamento (na segunda metade do século XX); f) a implantação do ensino bilingüe de transição nas escolas indígenas, pela FUNAI em aliança com o SIL (início dos anos setenta). (HONÓRIO, 2015).

Algumas dessas ações supracitadas, apesar de terem contribuído para a redução do número de falantes e de línguas indígenas no Brasil, favoreceram, de certa forma, a preservação das línguas indígenas por meio do registro dessas línguas, que talvez não existissem mais se não tivessem sido analisadas por meio de estudos científicos. Os primeiros registros sobre as línguas indígenas começaram a ser feitos no período colonial.

Por conseguinte, pesquisas realizadas pelos missionários linguistas do SIL (*Summer Institute of Linguistics*) não só contribuíram para a descrição das línguas étnicas, para a confecção de dicionários, cartilhas, manuais, gramáticas, livros de textos e etc., mas também para a classificação genética dessas línguas, apesar de questionáveis os seus objetivos educacionais.

Com base nessa exposição, analisa-se que é houve avanços referentes à educação escolar indígena, no que tange a legislação nacional. Todavia, Grupioni (2000) atesta que:

Ainda não se estruturou um sistema que atenda às necessidades educacionais dos povos indígenas de acordo com seus interesses, respeitando seus modos e ritmos de vida, resguardando o papel da comunidade indígena na definição e no funcionamento do tipo de escola que desejam. A impressão que se tem é que a educação escolar indígena caminha a passos lentos: avança-se em direção a algumas conquistas, mas inúmeros obstáculos se apresentam a cada momento.

O mesmo autor afirma que, mesmo com os significativos avanços, ainda há inúmeras dificuldades para a implementação da escola indígena no âmbito estadual, uma vez que o estado é responsável pela sua efetivação. Porquanto, a falta de vontade política e administrativa dos governos estaduais em encamparem a educação indígena como uma prioridade torna distante a consolidação de um cenário em que a escola esteja a serviço dos interesses e dos projetos de futuro dos povos indígenas (GRUPIONI, 2000).

Afinal, para efetivamente garantir aos indígenas o direito à uma educação específica e de qualidade, é necessário dar autonomia às Escolas Indígenas para elaborar propostas pedagógicas próprias, além de investir na formação de professores indígenas e na elaboração de materiais didáticos, ou seja, é preciso criar condições para que as coisas, de fato, aconteçam. A educação escolar indígena avança a passos lentos, conforme bem observa Grupioni, referenciado acima. No ritmo atual, serão necessários muitos anos para que os índios possam, verdadeiramente, assumir os destinos de suas escolas.

1.3 As Concepções Sociolinguísticas para o Estudo das Línguas Étnicas no Brasil

A relação intrínseca entre língua e sociedade é um fenômeno concreto, complexo e plausível de toda a atenção científica, porém os primeiros estudos da Linguística já postulada como ciência não consideravam o falante como um informante relevante no desenrolar das observações linguísticas. Nas teorias de Saussure e Chomsky, por exemplo, havia uma lacuna no quesito língua como prática social. Tanto que essa e outras intempéries desse panorama teórico desencadeou o surgimento da Sociolinguística.

Segundo Tarallo (1985), a Sociolinguística é uma das vertentes teóricas da Linguística, cujo propósito é averiguar a língua com foco maior nos falantes no seio das comunidades de fala considerando os aspectos sociais norteadores do sujeito. Corroborando com essa assertiva, Meillet (1921 apud CALVET, 2002) ainda definiu a língua como fato social, conquanto, sua segmentação de fato se deu a partir da publicação das pesquisas de William Labov sobre o inglês falado na ilha de Martha's Vineyard, em 1963, no estado de Massachussets.

De acordo com Calvet (2002), Labov, em seu trabalho concatenou fatores como: idade, sexo, ocupação, origem étnica e atitude ao comportamento linguístico dos nativos da ilha, no que se referia à pronúncia de determinados fonemas do inglês (as vogais dos ditongos [ay] e [au]). Posteriormente apresenta o estudo de estratificação social do /r/ em um setor comercial de Nova York, empregando essa mesma metodologia. Assim, demonstrou que os usos linguísticos estavam correlacionados a fatores sociais. A partir de então muitos outros estudos foram realizados, abrindo novas perspectivas de estudos linguísticos sob uma nova forma de esmiuçar as condições adjacentes entre a língua e seus contornos sociais.

Assim, o olhar sistematizador e metodológico, instrumento indispensável, da Sociolinguística, torna oportuna a consideração heterogênea e flexível da língua dentro das contínuas transformações sociais. Para tanto, as principais teorias desse tipo de pesquisa linguística versam sobre questões referentes à variação linguística, mudança linguística, línguas minoritárias, bilinguismo, contato linguístico entre outras questões admissíveis de abordagem por esse viés.

No Brasil, através de sua obra “A pesquisa Sociolinguística” (1985), Fernando Tarallo, foi o precursor de trabalhos sob o prisma da teoria Sociolinguística Variacionista. O autor explicita, através de uma didática plausível, a análise quantitativa que guia o raciocínio do pesquisador quanto à proposição das relações existentes entre a língua, o falante e seu meio social.

Outros pesquisadores e estudiosos da área corroboraram com o desenvolvimento desta vertente no país por meio de trabalhos realizados em diferentes lugares e segmentos transportando seus resultados inclusive ao modo qualitativo. Dessa maneira, esses estudos de abordagem sociolinguística têm sido muito profícuos no Brasil.

Referente aos primeiros registros de estudos linguísticos considerados científicos em línguas indígenas no Brasil, o mérito é dado aos Jesuítas no período Colonial. As palavras de Gomes (2009, p.2) aclaram bem esse momento quando a autora diz:

No passado as informações e dados linguísticos sobre as línguas indígenas brasileiras pertenciam ao registro dos etnógrafos, principalmente no século XIX, e as obras jesuíticas a um passado ainda mais remoto. Queremos dizer os primeiros contatos científicos com as línguas indígenas foram feitos através de missionários nos tempos da colonização, com grande repercussão para os estudos da atualidade.

Na citação acima é perceptível que a intenção dos missionários em estudar e catalogar a língua étnica estava voltada à questão comunicativa, religiosa e dominativa sem imaginarem talvez quão pertinentes seriam suas compilações nos séculos posteriores, servindo tanto de base como registro quanto de rumações valiosas a respeito das línguas exterminadas e ainda das que com muito esforço se mantêm vivas.

Nessa visão singular do estudo variacionista, a atenção na diversidade está presente de muitos modos, haja vista a população indígena ser um povo diferenciado em sua totalidade, comprovado nas palavras de Aryon Rodrigues (2002, p. 17) quando diz que: “[...] os índios no Brasil não são um povo: são muitos povos diferentes de nós e diferentes entre si [...]”. Tal assertiva casa muito bem com os valores metodológicos disponibilizados por essa vertente.

Assim é possível tecer sistematicamente análises e investigações em um universo que Tarallo (1985, p.5) chama de: “aparentemente caótico da língua falada”, configurado ainda conforme o autor em um “campo de batalha” em que, além da presença de variantes linguísticas, encontra-se todo um volume de valores cosmogônicos, culturais e identitários manifestados através da língua que não é somente um código, outrossim, um extrato marcado pelo transcurso de toda uma vida.

Outro fator preponderante contemplado pela Sociolinguística ao examinar uma língua indígena é observar a produtividade dos empréstimos e de influências assimiladas de outras línguas, sobretudo da língua dominante, o que pode acarretar mudanças em seu código.

Conforme Leite; Callou (2002), os estudos sociológicos provocaram todo um despertar alusivo com destino à preservação das línguas indígenas, tanto que a Constituição de 1988 surgiu como incentivo e apoio legitimado e assegurando a cada etnia o

direito de preservar sua língua dentro de um país reconhecido por esses motivos como multilíngue.

Diante dos fatos supracitados, torna-se notório que o olhar sociolinguístico concernente ao estudo e ao ensino das línguas étnicas no Brasil é demasiado rico e amplo. Pode-se dizer até que imprescindível, haja vista que uma avaliação mais apurada do contexto social de seu objeto de estudo, no caso a língua indígena, até suas últimas instâncias, tem gerado preciosíssimos estudos e legados, não só à sociedade em geral, mas, principalmente, aos indígenas.

1.4 Educação Escolar Indígena e a Formação Identitária do Indígena no Contexto do Hibridismo Cultural

O processo de construção da identidade cultural de um indivíduo é concebido por meio de inúmeras formas, entretanto nenhuma é tão singular e notável quanto a língua materna em sua modalidade oral. É na língua que se reflete o contorno subjetivo e histórico que o falante traz consigo desde a sua mais tenra infância dentro de um conjunto complexo e multiforme delineado pelos fatores sociais e históricos.

Em uma comunidade indígena, a formação identitária de seus membros é um processo que ganha maior visibilidade, justamente por se tratar de um povo diferenciado no seu sentido histórico e cosmogônico se comparado com o dos “brancos”. Assim, a língua, segundo Câmara Jr. (1979), é contemplada como esse elemento chave e indissociável da raiz identitária étnica, tendo em vista ser esta a expressão abreviada da cultura de um povo em sua totalidade, portanto é um símbolo potente do traço cultural.

De acordo com Saussure (2006) a língua é um sistema sujeito a regras, além de considerá-la um produto social. Isto é, sendo produto social, ela refletirá toda a cultura de um povo. Contudo, a escola, no passado, serviu de instrumento de repressão ao uso da língua, conforme visto no início deste capítulo, e a assimilação dos indígenas aos usos e costumes do seu opressor trouxe modificações sociolinguísticas e culturais no decurso da história desses povos.

Segundo os cadernos SECAD (2006, p.43), umas das intenções da escola era fazer com os indígenas negassem sua identidade étnica:

Num primeiro momento, a introdução da escola em meio indígena foi um dos principais instrumentos empregados para promover a “domesticação” dos povos indígenas, para alcançar sua submissão e para negar suas identidades, promovendo

sua integração na comunhão nacional, desprovidos de suas línguas maternas e de seus atributos étnicos e culturais.

Assim sendo, a escola em áreas indígenas, em conformidade ainda com os cadernos SECAD (2006, p. 44), visava à promoção da “homogeneização cultural”, visto que estes, ao abandonarem suas línguas, também “abandonariam seus modos de vida e suas identidades diferenciadas”. Se, historicamente a introdução da escola serviu de instrumento de imposição de valores alheios à comunidade étnica e de negação de suas identidades diferenciadas, “atualmente a escola ganhou um novo sentido para os povos indígenas, tornando-se um meio de acesso a conhecimentos universais e de valorização e sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais”. SECAD (2006, p. 55).

Deste modo, perceber e valorizar a importância da língua na identidade cultural indígena precede antes de tudo compreender os conceitos que perpassam a nomenclatura identidade voltada ao cenário étnico. Conforme Cardoso (2003), antropólogos e sociólogos acordam existir dois tipos de identidade: a pessoal (individual) e a social (coletiva). Mesmo sendo distintas, ambas estão interconectadas, pois são essências exaladas de um único ser exercendo atividades subjetivas e intersubjetivas.

Consoante a essa assertiva, E. Goffman (1963, p. 105-106 *apud* CARDOSO, 2003, p. 04) assegura que:

[...], a identidade social não se descarta da identidade pessoal, pois esta também de algum modo é um reflexo daquela. A identidade social e a identidade pessoal são parte, em primeiro lugar, dos interesses e definições de outras pessoas em relação ao indivíduo cuja identidade está em questão.

A respeito dos estudos de cunho étnico, Cardoso (2003) aconselha considerar sempre o segundo tipo de identidade, a social/coletiva, por se tratar de grupos societários diferenciados, cuja cultura e costumes são marcas coletivas explícitas, formando assim sua identidade étnica. No sentido de elucidar a definição do termo identidade, na concepção de Athias (2008, p.40), a identidade étnica é como um: “[...] sentimento de pertencimento a um determinado grupo social, apoiando-se numa crença de origem comum e na construção de um repertório de elementos diacríticos. Isso permite à comunidade étnica se definir, se organizar e se diferenciar diante dos outros”.

Nesta perspectiva, o conceito apresentado pelo autor estabelece uma conexão entre identidade étnica e continuidade da língua, já que essa também apresenta as mesmas características da definição referenciada dentro do processo de identidade coletiva. Isto implica

dizer que ambas estão imbricadas em uma via de mão dupla, a partir do momento que são manifestas e compartilhadas mutuamente.

Cardoso (2003, p. 3) afirma que: “Versar sobre o conceito de identidade étnica sob a ótica linguística é intentar adentrar no âmago de um ser almejando abstrair suas diversas denotações de mundo e as leituras que aquele faz deste, seja de forma individual ou coletiva”. Todavia, o mesmo autor assevera que, nesta última, “a identidade se edifica e se realiza”.

Assim sendo, outros autores como Hall¹ (2005, p. 11), sob a ótica sociológica no que se refere ao conceito de identidade, afirma que: “a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘seu eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem”. O autor ainda atesta que o sujeito assume “identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu coerente’” (HALL, 1999 [1992], p.13).

Consoante a essa assertiva, Bauman (2005, p. 96) corrobora confirmando que: “Em nosso mundo fluido, comprometer-se em uma única identidade para toda a vida, ou até menos do que a vida toda, mas por um longo tempo à frente, é um negócio arriscado. As identidades são para usar e exibir, não para armazenar e manter”. Os dois autores, Hall e Bauman, concordam que a identidade está em constante deslocamento, resultante de diversos fatores, internos e externos aos próprios indivíduos. Ambos ainda entendem que há a possibilidade de formação de novas identidades. Esta ocorrerá por meio da intersecção e negociação das novas culturas em contato, o que não implicará na simples assimilação por elas ou na perda completa de suas identidades, mas como resultado de várias histórias e culturas.

No que diz respeito à identidade cultural indígena, esta concepção está interligada à representação do que é “ser índio”, ao reconhecimento como membro de determinada etnia e ao sentimento de pertencimento. Segundo Luciano (2006, p. 33): “os povos indígenas que por séculos de repressão colonial escondiam e negavam suas identidades étnicas, agora reivindicam o reconhecimento de suas etnicidades”, tendo em vista que “a identidade é o que, em princípio, nos diferencia dos outros”, essa reivindicação pela reafirmação étnica visa, de certa forma,

¹ Stuart Hall em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade* discute a questão da identidade cultural na chamada modernidade tardia, buscando responder algumas perguntas como: se há ou não há uma “crise” de identidade, em que ela consiste e quais suas consequências. Deste modo, o autor traz a mudança do conceito de sujeito e identidade (apresentando três tipos de identidade a partir dos sujeitos: do Iluminismo, do sociológico e do pós-moderno) no século XX. A definição de identidade exposta refere-se à concepção de sujeito sociológico.

diferenciar os grupos étnicos entre si e estes da sociedade não indígena (SOUZA, 1994 apud CARVALHO, 2009, p.09).

Nesse sentido, buscam revitalizar suas culturas e tradições. Quanto a isso, Luciano (2006, p. 39) faz este questionamento e explica: “Isto é um retorno ao passado ou puro saudosismo? De modo algum. Isto é identidade indígena e orgulho de ser índio. É ser o que se é, como acontece com todas as sociedades humanas em condições normais de vida”. Ou seja, a identidade indígena ou o seu reconhecimento étnico está sujeito ao reconhecimento dos grupos indígenas e de órgãos e comunidades não indígenas, por meio dessa nova identidade que se modela.

Visto que os povos indígenas, ao passo que buscam reviver suas culturas e tradições, como foi supracitado, visam fazer parte do mundo moderno cada vez mais global. Luciano (2006, p.), acerca da recuperação do valor e do significado da identidade indígena, afirma que:

[..] como afirmou um índio bororo certa vez: “É desejo de todo índio entrar e fazer parte da modernidade e seu passaporte primordial é a sua tradição”. Parece ser esta a razão principal da revalorização da identidade indígena. Entrar e fazer parte da modernidade não significa abdicar de sua origem nem de suas tradições e modos de vida próprios, mas de uma interação consciente com outras culturas que leve à valorização de si mesmo.

Isto posto, corroboramos ao posicionamento de que não existe cultura estática e pura, ela é sempre o resultado de interações, trocas de experiências e modos de vida entre indivíduos e grupos sociais. O contato intercultural é uma prática de vida que admite a possibilidade de convivência e coexistência entre culturas e identidades socialmente distintas, cuja base é o diálogo e a tolerância. Deste modo, resultante do mundo moderno e cada vez mais global, o hibridismo cultural tem se tornado inevitável. A esse respeito, Burke² (2003, p. 18/55) afirma que: “com a globalização planetária, não há mais como evitar processos de hibridização da cultura [...]. De acordo com o autor, esse processo visto “[..] pelo viés positivo, é sinônimo de encontro cultural, encoraja a criatividade e apresenta-se como inovador[...]”.

O termo “hibridização”, por ora apresentado, é usado por Canclini³ (1992) no México, a fim de nomear situações nas quais permitem a sobrevivência da cultura indígena em meio ao

² Burke aceita o conceito de hibridização como equivalente ao de mistura, o que permite que localize tal processo em todas as épocas da história, sob os mais variados nomes. Ainda que na prática o seu entendimento de hibridismo seja demasiado elástico, na teoria procura apontar seus limites e restrições, indicando o fenômeno do hibridismo cultural, pelo viés negativo e o positivo.

³ Néstor García Canclini, em seu livro “*Culturas Híbridas*”, apresenta o hibridismo cultural como o resultado da interação da cultura indígena com a cultura de elite.

contato com outras culturas. No seguinte trecho, o autor atesta que o cruzamento entre as culturas (indígena e elite) resultaram em formações híbridas em todas as camadas sociais.

Los países latino americanos son actualmente resultado de la sedimentación, yuxtaposición y entrecruzamiento de tradiciones indígenas (sobre todo en las áreas Mesoamericana y andina), del hispanismo colonial católico y de las acciones políticas, educativas y comunicacionales modernas. Pese a los intentos de dar a la cultura de élite un perfil moderno, reclusando lo indígena y lo colonial en sectores populares, un mestizaje interclasista ha generado formaciones híbridas en todos los estratos sociales. (CANCLINI *apud* Kern, 2004, p. 58).

Outrossim, Coelho (1997 *apud* KERN, 2004, p. 59), a partir dos pressupostos teóricos de Canclini, corrobora com a definição de hibridização: “A hibridização refere-se ao modo pelo qual modos culturais ou partes desses modos se separam de seus contextos de origem e se recombina com outros modos ou partes de modos de outra origem, configurando, no processo, novas práticas [...]”. Conforme exposto, o termo é visto de maneira bastante positiva, dado que se constitui em um tipo de mescla que renova a cultura, produzindo novos modelos de culturas e de identidades.

Assim sendo, o contato intercultural trouxe para os povos indígenas, ao longo da história, várias transformações culturais que instigam reflexões sobre o que é “ser índio”, na perspectiva do próprio indígena e, também, da sociedade não indígena. Esta construiu uma visão mítica e estereotipada do que é “ser índio” que em nada corresponde ao indígena do século XXI.

De acordo com Carvalho (2009, p. 08), a construção da identidade indígena “não está interligada a herança de traços físicos, tão pouco a atividades ou hábitos nativos, tão pouco a heranças linguísticas”, tendo em vista que a perda linguística não implica necessariamente no desaparecimento total da cultura de um povo, pois “a língua não é a cultura, ela apenas a integra”.

Nesse cenário de luta e resistência há uma verdadeira batalha. De um lado, a força exercida pela cultura dominante e, de outro, a dos povos indígenas. A esse respeito, Bauman (2005, p. 83/84) afirma que: “A identidade [...] sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo que está havendo uma batalha. [...] A identidade é uma luta simultânea contra a dissimulação e a fragmentação: uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta de ser devorado. Desse modo, o que resulta dessa batalha é uma identidade híbrida. O autor esboça uma nova representação do que é ser índio que se contrasta com a visão mítica disseminada pelos europeus.

O que claramente se conclui dessas discussões é que, hoje, na pós-modernidade, os povos indígenas, por meio de muitas lutas, conquistaram seus direitos e continuam suas reivindicações quanto aos seus direitos à terra, à cultura, à saúde e à educação diferenciada, concomitantemente aos seus esforços para revitalizarem suas culturas, tradições, incluindo o fortalecimento das línguas étnicas. E a escola indígena, antes palco da repressão e da dominação, atualmente tem se mostrado como um instrumento fundamental no processo de formação identitária dos povos indígenas do Brasil.

CAPÍTULO 2 – CAMINHOS METODOLÓGICOS

Sendo a presente pesquisa de cunho científico, faz-se necessário a escolha de métodos e técnicas que norteiem todas as atividades a serem realizadas. Tendo em vista verificar, comprovar ou negar fatos de uma dada realidade, essas atividades requerem do pesquisador o planejamento, o conhecimento e a adequação às normas científicas.

Para Marconi e Lakatos (2005, p.83), método é: “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, destacando erros e auxiliando as decisões do cientista”. Corroborando ao conceito de método, Cervo e Bervian (2002, p. 17) afirmam que:

Em seu sentido mais geral, o método é a ordem que se deve impor aos diferentes processos necessários para atingir um fim dado ou resultado desejado. Nas ciências, entende-se por método o conjunto de processos que o espírito humano deve empregar na investigação e demonstração da verdade.

Deste modo, sendo o método um percurso a ser traçado para chegar a um determinado fim, neste capítulo são apresentados os caminhos metodológicos percorridos durante a realização dessa pesquisa.

Diversos são os fatores que constituem a questão da Educação Escolar Indígena, os quais precisam ser investigados, questionados e discutidos, a fim de que se possa analisar o papel da escola indígena na formação da identidade linguístico-cultural dos Kambeba, da aldeia *Tururukari-Uka*.

2.1.Métodos e Tipos de Pesquisa

Para uma melhor compreensão da realidade pesquisada, o presente estudo está embasado nos fundamentos da Sociolinguística e, por isso desenvolveu uma pesquisa de natureza sociolinguística como um método na coleta de dados. De acordo com Tarallo (1985, p. 14), o conhecimento referente à língua é significativo para se compor o perfil social de seus falantes, pois “[...] a língua pode ser um fator extremamente importante na identificação de

grupos, em sua configuração, como também uma possível maneira de demarcar diferenças sociais no seio de uma comunidade”.

Outrossim, Moura (2007, p.11) assegura que o principal objetivo da Sociolinguística é “compreender os complexos padrões de interação entre língua, cultura e sociedade”. Tarallo (1995, p. 17) sugere que toda ciência, em particular a Linguística, tem “[...] uma teoria própria, um objeto específico de estudo e um método que é característico”, sendo o objeto, o que ele denominou de fato linguístico, o ponto de partida.

Outro método utilizado foi o Etnográfico, uma vez que esse possibilita descrever uma cultura ou aspectos de uma determinada cultura buscando entender a visão que os indígenas têm de seu mundo. Consoante a isso, Marconi e Lakatos (2005, p. 112) assegura que o método etnográfico

Refere-se à análise descritiva das sociedades humanas, primitivas ou ágrafas, rurais e urbanas, grupos étnicos etc., de pequena escala. Mesmo o estudo descritivo requer alguma generalização e comparação, implícita ou explícita. Diz respeito a aspectos culturais. Consiste no levantamento de todos os dados possíveis sobre a sociedade em geral e na descrição, com a finalidade de conhecer melhor o estilo de vida ou a cultura específica de determinados grupos.

Por conseguinte, a combinação dos dois métodos auxiliou na construção dos caminhos metodológicos trilhados durante realização dessa pesquisa. De acordo com Gil (1999 apud SILVA; URBANESKI, 2009, p. 48) as pesquisas podem ser classificadas quanto:

- À natureza da pesquisa (básica ou aplicada);
- À abordagem do problema (qualitativa ou quantitativa, ou ambas combinadas);
- À realização dos objetivos (descritiva, exploratória ou explicativa);
- Aos procedimentos técnicos (bibliográfica, documental, levantamento, estudo de caso, participante, pesquisa ação, experimental e *ex-post-facto*);

Isto posto, no que diz respeito à natureza da pesquisa, esta foi Básica, visto que se buscou gerar conhecimentos úteis que envolvem interesses universais, cuja a meta é o saber, a fim de que esses conhecimentos sirvam de subsídios para outros pesquisadores do tema em questão, sem necessariamente uma aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos.

No que se refere à abordagem do problema, foram realizadas, de forma combinada, a abordagem: Qualitativa e Quantitativa. Algumas informações como número da população indígena, faixa etária, distribuição por nível de escolaridade, renda financeira dos Kambeba de *Tururukari-Uka* e outros receberam tratamento quantitativo, resultando na apresentação de

gráficos e quadros. Desta maneira, possibilitou uma melhor visualização dos resultados, para proceder à análise qualitativa.

Ainda, no que tange à abordagem Qualitativa, sendo uma pesquisa Sociolinguística, o ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados, no qual há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, “um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números” (SILVA; URBANESKI, 2009, p. 48). Para estas informações como: a opinião das famílias em relação aos casamentos interétnicos, ao contato com os não indígenas, a importância do fortalecimento da língua e dos costumes étnicos e outros, não sendo possível quantificar, foram analisadas de forma qualitativa.

Do ponto de vista dos objetivos, foi realizada a Pesquisa Descritiva, pois esta visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou, ainda, o estabelecimento de relações entre variáveis. Este tipo de metodologia é indicado para “orientar a forma de coleta de dados quando se pretende descrever determinados acontecimentos” (GIL, 1996; DENCKER, 2000 apud SILVA; URBANESKI, 2009, p. 50).

No que concerne aos procedimentos metodológicos, as pesquisas empregadas foram: a Bibliográfica, esta, a partir de materiais já publicados (como: livros, documentos oficiais, artigos e dissertações) possibilitaram o acesso a uma gama de conhecimentos correlacionados à temática investigada. Autores como Meliá (1979), Tarallo (1985), Mellati (1994), Hanks (2008), Silva (2011), Couto (2012), Laraia (2015), entre outros ajudaram a compor o aporte teórico.

De acordo com Demo (apud TERÁN et al., 2002, p.17): “A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos [...]. Como resumo de qualquer assunto [fundamentação teórica], constitui geralmente o primeiro passo de qualquer pesquisa científica”. Sem dúvida, a referida pesquisa bibliográfica foi de fundamental importância para o estudo mais aprofundado referente à Educação Escolar Indígena, dentre outros assuntos correlacionados ao tema.

Acerca da Pesquisa Documental, esta surgiu a partir da necessidade de coletar notícias em sites de Jornais, locais que noticiaram a participação dos residentes da aldeia *Tururukari-Uka* nos movimentos indígenas. No tocante à Pesquisa Participante, essa se justifica por ter proporcionado um contato mais direto com o objeto em estudo. De acordo com Dencker (2000 apud SILVA; URBANESKI, 2009, p. 52), “a intenção é adquirir conhecimento mais profundo

do grupo. O grupo investigado tem ciência da finalidade, dos objetivos da pesquisa e da identidade do pesquisador. Permite a observação das ações no próprio momento em que ocorrem”.

Por fim, a Pesquisa de Campo, a qual é imprescindível numa pesquisa Etnográfica e Sociolinguística, visto que determinadas informações referentes às relações entre língua, cultura e sociedade, o processo de perda linguística e de fortalecimento, o papel da escola nesse processo, a constituição da identidade, entre outras só podem ser observadas e coletadas “*in loco*”, ou sejam, no ambiente natural em que ocorrem.

2.2.Coletas de Dados

O cadastro do projeto de dissertação na Plataforma Brasil foi o primeiro passo antes da coleta de dados, visto que se trata de uma pesquisa que envolve seres humanos. Por meio da plataforma, foi solicitado junto ao Conselho de Ética da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, a autorização para o início da pesquisa.

O gestor da escola rural EMEF São João do Ubim e da escola indígena *Tururukari-Uka* (objeto de estudo dessa pesquisa) foi o primeiro contato estabelecido para se dar início a este estudo. Posteriormente, uma reunião foi realizada na aldeia, a fim de que o tuxaua, o Sr. Francisco Cruz, de nome indígena “Uruma”, também pudesse autorizar as visitas à aldeia.

No que diz respeito à coleta de dados, Trivinõs (apud TERÁN et al., 1997, p. 137) afirma que:

A coleta de dados [...] é veículo para nova busca de informações [...] para explorar profundamente o mesmo assunto ou outros tópicos que se consideram importantes para o esclarecimento do problema inicial que originou o estudo [...] tendo presente, porém, o processo unitário, integral.

Assim, as amostras coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas, observação participante, relatos de memória, aplicação da lista de palavras de *Swadesh* e formulários com questões abertas e fechadas constituíram o *corpus* dessa pesquisa. Doravante a essas informações, foi possível evidenciar o dia a dia dos Kambeba da aldeia *Tururukari-Uka*, as ações em prol do fortalecimento da sua língua étnica e o papel da escola na construção identitária desse grupo étnico.

2.2.1. Observação

As idas à aldeia iniciaram em julho de 2016, perfazendo um total de dezoito visitas. Nessas ocasiões foram observados e registrados por meio de fotos, vídeos e diário de campo:

- a práxis pedagógica dos dois professores: um não indígena que trabalha no turno matutino com o Ensino Fundamental I; e um indígena que trabalha no turno vespertino com a educação indígena;
- o contexto da interculturalidade em que estão inseridos dois professores e dezesseis alunos, no intuito de correlacionar com a proposta da Educação Escolar Indígena, de acordo com a legislação vigente;
- a língua de instrução durante o processo de escolarização (Ensino Fundamental I e II);
- as práticas sociais em que a língua Omágua/Kambeba é empregada.

Conforme Chizzotti (2001), a observação participante ocorre por meio do contato direto do investigador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, considerando sua perspectiva e seus pontos de vista. Esta técnica proporcionou maior aproximação com o objeto da pesquisa.

2.2.2. Entrevista

Para alcançar os objetivos propostos também foram planejadas a realização de entrevistas semiestruturadas, organizadas por pautas, ordenadas e relacionadas entre si. Essas entrevistas foram gravadas para posteriormente serem transcritas e as informações recuperadas, constituindo assim o *corpus* de análise. Todo o processo de elaboração, desenvolvimento e aplicação se deram a partir das orientações do Instituto Catarinense de Pós-Graduação - ICPG (2008 apud SILVA; URBANESKI, 2009, p. 61):

- A data da entrevista deverá ser marcada com antecedência e a situação em que se realiza deve ser discreta;
- Registrar os dados imediatamente (anotando-os ou utilizando gravador);
- Certificar-se de possuir permissão do entrevistado para registrar os dados e utilizá-los na pesquisa;
- Obter e manter a confiança dos entrevistados;

- Deixar o entrevistado à vontade;
- Dispor-se mais a ouvir do que a falar;
- Manter o controle da entrevista (temas);
- Iniciar pelas perguntas que tenham menos possibilidades de provocar recusa;
- Não emitir opinião.

Deste modo, as entrevistas foram aplicadas a seis informantes: o professor indígena, Sr. Felipe Cruz, de nome indígena “Sisasai Korusa”; o tuxaua, Sr. Francisco Cruz, de nome indígena “Uruma”; umas das primeiras moradoras dessa comunidade indígena, Sra. Marlete Cruz, de nome indígena “Emoa”; a matriarca da aldeia, Sra. Maria de Fátima, mais conhecida como Dona “Teca”, de nome indígena “Wika”; o professor não indígena, Sr. Vando César Antunes, e o gestor da escola rural EMEF São João do Ubim e da escola indígena *Tururukari-Uka*, Sr. Avilmar Pereira Alves.

Enfim, todos foram fundamentais para a coleta dos dados desse estudo e contribuíram significativamente para a constituição do *corpus* dessa pesquisa. Esta técnica possibilitou coletar informações referentes aos planejamentos das aulas da educação escolar indígena, ao número de alunos matriculados, à identificação das dificuldades enfrentadas e aos recursos disponíveis à escola indígena, ao acesso às informações sobre o que pensam as lideranças da aldeia a respeito de questões relacionadas aos contatos interétnicos, ao processo de fortalecimento da língua Omágua/Kambebe e aos projetos para o futuro da aldeia.

2.2.3. Formulários e Questionários

A técnica de utilização de formulários e questionários como instrumentos de coleta de dados seguiu rigorosamente princípios metodológicos para sua elaboração. Esses instrumentos de investigação foram compostos por questões abertas e fechadas, organizadas por pautas e relacionadas entre si. Foram elaborados dois tipos de formulários direcionados a todas as treze famílias da aldeia, a cinco alunos da faixa etária entre 11 e 14 anos, os quais estudavam no Ensino Fundamental II, na escola rural EMEF São João do Ubim, no ano de 2017; e um questionário encaminhado à diretora e à equipe da Divisão da Educação Escolar Indígena que compõem um setor do Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, no município de Manacapuru-AM.

Aos dois primeiros grupos, o formulário foi dividido em nove partes: identificação pessoal, constituição familiar, situação econômica, nível de escolaridade, meio de transporte e

lazer, a aldeia, a língua étnica, a cultura Kambeba e o contato interétnicos. O formulário foi aplicado em dois momentos aos dois primeiros grupos de informantes. As questões fechadas foram respondidas por escrito, enquanto que as questões abertas foram gravadas. Para aqueles informantes que não dominavam bem a escrita, as questões foram lidas e as respostas transcritas pela pesquisadora.

No que tange ao questionário voltado à equipe do Departamento de Ensino da SEMED, dez questões abertas foram elaboradas, para as quais se deixou uma lacuna a ser preenchida pelos informantes, para que escrevessem suas respostas sem qualquer restrição. As perguntas eram referentes ao número de escolas indígenas supervisionadas pelo Departamento, à localização dessas escolas, à formação dos professores indígenas, ao número de alunos matriculados, ao conhecimento relativo ao Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI e ao acompanhamento das atividades desenvolvidas nas escolas indígenas.

De acordo com Gil (1999), com este procedimento de apresentar questões por escrito às pessoas é possível identificar suas opiniões, suas crenças, seus sentimentos, bem como seus interesses e expectativas, as situações vivenciadas por elas, entre outros fatores pertinentes. Desse modo, os dados coletados forneceram o norteamento necessário para traçar a trajetória do processo de migração dos indígenas e da formação da aldeia *Tururukari-Uka* e o mapa sociolinguístico e cultural dessa comunidade. Também ofereceram informações que corroboraram para compreender como acontece a Educação Escolar Indígena nas escolas indígenas pertencentes ao município Manacapuru, estado do Amazonas.

2.2.4. Relatos de Memória

Uma das técnicas de coleta de dados utilizadas durante o período desta pesquisa foi o registro de relatos de memória de duas informantes, sendo uma a filha e, a outra, a neta do patriarca dos Kambeba, o Sr. Valdomiro Cruz, respectivamente a Sr.^a M.^a de Fátima Cruz e a Sr.^a Marlete Cruz. Segundo Tarallo (1995, p. 23) “a narrativa da experiência pessoal é a mina de ouro que o pesquisador-sociolinguista procura”. Assim sendo, em quatro ocasiões, por meio de conversação informal, foram gravados seus relatos de memória.

Tarallo (1995) ainda afirma que, ao narrar suas experiências pessoais, o informante fica tão envolvido emocionalmente “com” o que está relatando que não detém atenção ao “como” está expondo essas memórias. Desta maneira, de forma espontânea, as informações

foram coletadas para compor o *corpus* desse trabalho.

Outrossim, o próprio relato de campo registrado por esta pesquisadora subsidiou esse acorde. Passos et al. (2008, p. 04) destacam que:

[...] essa forma de coleta ocorre de forma intensa, pois o pesquisador escutou, fez suas anotações (memórias), e em um momento posterior (o mais próximo possível da ocorrência do evento) irá recontar, reconstruindo o que passou, retomando o que foi ouvido e, posteriormente, disponibilizando para todo o grupo. A partir desse instante, a escrita que até então era pessoal, assume-se pública, pertence agora a todo o grupo.

A principal preocupação dessa técnica de coleta de dados é registrar de modo livre e espontâneo “as observações e reflexões com liberdade quanto às regras e às exigências ortográficas” (BARBOSA, 2000, p. 20 apud PASSOS et al., 2008, p. 04). Partindo desse pressuposto teórico, depois de ouvir os relatos de memória das informantes, foram anotadas informações relativas ao cotidiano das informantes, às suas lembranças, aos modos de ser e de pensar do Sr. Valdomiro Cruz, aos saberes tradicionais transmitidos pelos mais velhos, à formação da aldeia, à luta pelo território e ao início do processo de fortalecimento da língua Omágua/Kambeba.

2.2.5. Lista de *Swadesh*

A lista de palavras de *Swadesh* foi desenvolvida inicialmente pelo linguista norte-americano Morris Swadesh. Existem muitas versões dessa lista. A primeira, desenvolvida por seu criador, tinha 225 palavras e que, posteriormente, foi reduzida a 165 para as línguas indígenas norte-americanas Salish (WIKIPEDIA). Essa lista foi depois adaptada para 100 palavras e tem sido amplamente aplicada pelos linguístas e antropólogos para verificar o parentesco e grau de separação entre as línguas (BIDERMAN, 1998).

Para este estudo, empregamos a lista do *Swadesh* com 100 palavras, que representam um vocabulário básico de palavras tidas como existentes em todas as línguas, as quais foram escritas em português e na língua Omágua/Kambeba, tendo por base o dicionário Kambeba disponível no livro: “Aua Kambeba: a palavra da aldeia Nossa Senhora da Saúde”, elaborado por Raimundo Cruz Kambeba e Iara Bonin (1999). O objetivo foi verificar o conhecimento dos Kambeba em referência às palavras dessa lista, na língua da etnia em estudo, com a finalidade de verificar a proficiência do grupo.

Devido à dificuldade de reunir todos os informantes no mesmo dia, as palavras da lista do *Swadesh* foram coletadas em cinco momentos distintos. De um universo de 62 (sessenta e duas) pessoas, foram selecionados de forma aleatória 13 (doze) informantes, de ambos os sexos, com faixa etária entre 6 a 58 anos, todos pertencentes à família do fundador da aldeia *Tururukari-Uka*, o Sr. Valdomiro Cruz. Na Figura 1, apresenta-se o quadro da distribuição dos informantes por gênero e idade.

INFORMANTE	GÊNERO	IDADE
IF01	Feminino	58 anos
IF02	Feminino	42anos
IF03	Masculino	36 anos
IF04	Feminino	32 anos
IF05	Feminino	31 anos
IF06	Masculino	25 anos
IF07	Masculino	22 anos
IF08	Feminino	21 anos
IF09	Feminino	14 anos
IF10	Feminino	13 anos
IF11	Masculino	10 anos
IF12	Feminino	09 anos
IF13	Feminino	06 anos

Figura 1 – Quadro da Distribuição dos Informantes por Gênero e Idade.

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Por conseguinte, a partir dos resultados obtidos, verificou-se o percentual de vocábulos que os informantes conhecem de sua língua étnica, conhecimento que foi impulsionado mediante o processo de fortalecimento da língua Omágua/Kambeba, instaurado em 1993.

2.3. Tratamento e Análise dos Dados

Visto que a análise e a interpretação dos dados coletados constituem-se o núcleo central da pesquisa, essas requerem maior atenção, pois seus resultados correspondem às respostas às indagações que nortearam todo o processo investigativo. Assim sendo, análise e interpretação são duas atividades distintas, mas estritamente relacionadas.

Para Best (1972, p. 152 apud MARCONI; LAKATOS, 2005, p. 169) análise e interpretação “representam a aplicação lógica dedutiva e indutiva do processo de investigação. A importância dos dados está não em si mesmos, mas em proporcionarem respostas às investigações”.

Desta maneira, ao analisar os dados, procurou-se estabelecer relações necessárias entre os dados e entre esses e as hipóteses levantadas no início da pesquisa. Posteriormente, buscou-se dar um significado mais amplo às respostas, fundamentando as discussões dos resultados, embasadas aos conhecimentos teóricos de forma geral e depois mais específica em referência ao tema em questão.

No que se refere à apresentação dos resultados, esses são expostos ao longo do texto da dissertação, nos capítulos 3 e 4, concentrando-se no capítulo 4 a análise e a discussão de resultados relativa aos objetivos e hipóteses que nortearam a formulação e desenvolvimento da proposta da pesquisa. Em cada capítulo esses resultados são evidenciados por meio de elementos de apoio ao texto como: fotos, figuras, gráficos, tabelas e quadros, a fim de auxiliar na distinção de diferenças, semelhanças e relações. Dessa maneira, para uma melhor compreensão e organização dos dados apresentados nesse estudo, optou-se em utilizar as siglas IF e F que correspondem, respectivamente, a informante e à família.

CAPÍTULO 3 - OS KAMBEBA DE TURURUKARI-UKA

Este capítulo está dividido em duas seções. Na primeira seção, trata-se a respeito da historicidade do povo Omágua/Kambeba, a fim de elucidar o contexto em que viveu esse grupo étnico durante os três primeiros séculos de repressão ao uso da língua e da cultura; ainda nessa seção, esboça-se a trajetória histórica da migração e formação da aldeia *Tururukari-Uka* e aborda-se a respeito dos resultados do contato interétnico desta comunidade indígena com a sociedade envolvente; na segunda seção, e, última, apresenta-se um mapa socioeconômico e cultural desse grupo étnico.

Essas informações propiciaram conhecer melhor o contexto sociocultural dos alunos e professores da escola indígena *Tururukari-Uka*, objetivando entender o ambiente escolar inserido neste meio. Atualmente, muitos conflitos ainda permeiam a vida social desta comunidade indígena, como aqueles que advêm de questões tais como a demarcação da terra indígena, o direito à saúde e à educação específica e de qualidade. Essas tensões obviamente são refletidas no contexto escolar. Por essa razão, foi fundamental investigar a realidade social, econômica, linguística e cultural dessa comunidade indígena para compreender o objeto em estudo.

3.1 Povo Omágua/Kambeba: língua e cultura

Esta seção discorre sobre a historicidade do povo Omágua/Kambeba, objeto de investigação dessa pesquisa. Os estudos de Cunha (1992), Maciel (2007; 2006; 2003), Santos (2010), Krüger (2011), Silva (2012), Mota (2013), Breves (2013) e outros contribuíram para a construção desse acorde teórico. Pautado nas narrativas dos cronistas e viajantes dos séculos XVI ao XIX, esse recorte esboça a trajetória desse grupo étnico, a fim de entender o modo de ser e de pensar do povo Omágua/Kambeba, em especial, os indígenas pertencentes a esse grupo étnico que residem na aldeia *Tururukari-Uka*.

O nome “Kambeba” foi dado pelos colonizadores em razão do formato da cabeça. De acordo com Frei Critóbal de Acuña (*apud* SANTOS, 2010, p. 25):

[...] achavam-se os nativos tão acostumados ao uso de terem sua cabeça achatada, que as crianças apenas nascem, são submetidas a uma prensa, onde sua testa é comprimida com uma tábua pequena; e, parte do crânio, por outra tão grande, que, servindo de berço, recebe todo o corpo recém-nascido, o qual colocado de costas sobre ela e fortemente apertado pela outra, fica com a testa e crânio tão achatados como a palma da mão.

Desta forma, tal costume lhes valeu o nome nacional de "omáguas", ou "cabeças chatas" (em língua geral amazônica: "cambebas" ou "campevas"). Conforme observa-se na Figura 2:



Figura 1. Cambeba II. Fonte: Ferreira (1971, prancha 117).

Figura 2: Indio Cambeba (Omágua ou Umaua). Alto Amazonas, Solimões.
Fonte: Cunha, 1992, p. 183.

As expedições dos séculos XVI e XVII encontraram grande quantidade de povos indígenas vivendo na várzea do Amazonas, como os Omágua/Kambeba, também conhecidos como “povo das águas” em razão de residirem sempre em ilhas, praias, margens do rio, em terras baixas e alagadiças. A esse respeito o jesuíta Samuel Fritz (apud CUNHA, 1992, p.177/178), no final do século XVII, escreveu:

As sementeiras e chagras (roças) de mandioca e banana com que se sustentam, e as casas e ranchos em que vivem estão geralmente situadas nas ilhas, praias e margens do rio, todas terras baixas e alagadiças; e embora a experiência lhes ensine continuamente que nas enchentes do grande rio ficam sem roças e não poucas vezes sem casa onde morar, nem por isso decidem-se a viver e fazer suas sementeiras dentro da mata, em terra alta afastada do rio, dizendo que a morada dos seus antepassados foi sempre o rio grande, sendo a mata lugar próprio de Aucas e Tapuias.

Esse grupo étnico, pertencente ao tronco linguístico Tupi, era diferenciado pelos cronistas por suas particularidades culturais, dentre as quais destacamos: grandes navegantes, temidos guerreiros, de costumes relativamente “civilizados”, visto que andavam vestidos,

habilidades na construção de canoas, na produção de cerâmica e de objetos de borracha, fabricavam e comercializavam tecidos de algodão.

Frei Cristóval de Acuña (apud CUNHA, 1992, p. 182) afirma ser uma das etnias mais numerosas. Seu território tinha mais de 700 km ao longo do Amazonas, sendo considerada pelo cronista como: "a maior e mais dilatada província de quantas em todo esse grande rio encontramos, que é a dos Aguas, chamados comumente Omágua [...]". De igual modo, Teixeira (apud CUNHA, 1992, p. 182) assegura que ocupavam: "umas quatrocentas [aldeias] pouco mais ou menos, o que significaria, em média e descontadas as aldeias insulares, uma a cada quatro quilômetros em cada margem".

Assim sendo, moravam em grande parte da várzea, ao longo do rio Solimões. Conforme Maciel (2007), antigamente a terra deste povo começava lá no Peru e ia até São Paulo de Olivença, no Alto Solimões. Depois eles vieram descendo o rio e, em 1600, a região do Alti-Paraná ficava dentro da terra dos Omágua/Kambeba.

A Figura 3 apresenta o mapa em que consta a localização do território ocupado pelos Omágua/Kambeba durante o século XVI e XVII:

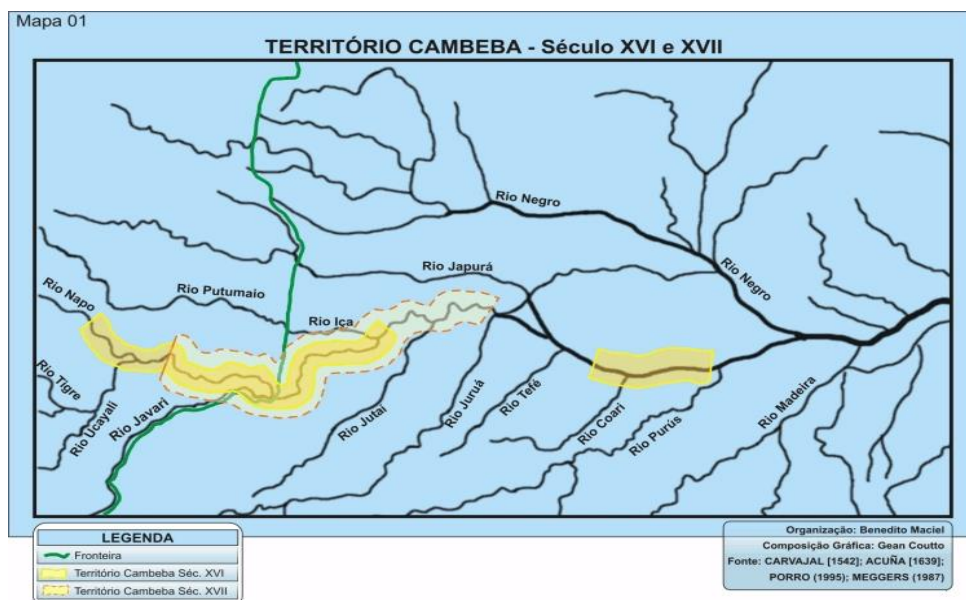


Figura 3: Mapa do Território de Concentração Demográfica dos Kambeba (Séc. XVI e XVII)

Fonte: Maciel, 2003, p. 37.

Assim, no período da “descoberta” do Novo Mundo, como era conhecido o Amazonas nos séculos XVI e XVII, os Omágua/Kambeba representavam uma das maiores etnias que habitavam as várzeas da Amazônia brasileira e um dos povos mais importante desta região geográfica. De acordo com Maciel (2006), esse grupo étnico era descrito pelos viajantes e

cientistas dos séculos XVI, XVII e XVIII com certa “admiração” e “espanto”, não só por seus aspectos culturais (sua aparência física [cabeça chata] e sua indumentária), mas também por sua densidade populacional, por sua organização e poder político e pela facilidade de adaptação à várzea.

Silva (2012, p. 60), acerca dessa afirmativa, certifica que:

Há referências não apenas em Acuña desses índios numerosos, ricos e notavelmente habilidosos na arte e no comércio. Também em Samuel Fritz, Charles La Condamine, Laureano de La Cruz, José Chantre Y Herrera e Alexandre Rodrigues Ferreira, os Omágua são mencionados como os indígenas mais destacados, tanto em sua cultura material como em sua organização social e valores espirituais.

Deste modo, vários cronistas destacaram a maneira de viver do povo Omágua/Kambeba, conforme supracitado, em razão de vários aspectos culturais que os diferenciava das demais etnias, dos quais destacam-se: vestiam roupas de algodão cru, com desenho e cores ao modo do Peru; todos traziam enfeites de ouro muito fino; comercializavam algodão; possuíam uma organização social e política dividida em Aparia Maior e Aparia Menor; submetiam seus prisioneiros de guerra aos trabalhos na lavoura e aos trabalhos domésticos. Outro aspecto cultural inerente a essa etnia é o infanticídio descrito por Laureano de la Cruz (apud CUNHA, 1992, p. 191):

[Os Omágua] enterravam vivos os seus filhos acabados de nascer, ou porque querendo os pais um filho homem nascia mulher, ou porque nascia um estando a mãe criando outro, e dessa forma haviam enterrado muitos, e soubemos que a mãe do nosso menino já havia enterrado mais dois, e outras mães um, dois ou três.

No que se refere ao tipo de organização social e política, Cunha (1992, p. 181) assegura que: “O poder político em Aparia parecia estar centralizado na figura do ‘grande senhor Aparia’, chefe do povoado principal; sua autoridade era reconhecida rio acima, até os confins ocidentais da província no baixo Napo, onde havia uma aldeia de Aparia Menor ou de Aparia o Menor.” Consoante a essa afirmativa, Mota (2013, p. 44) destaca que os Omágua/Kambeba tinham uma prática cultural usada para fortalecerem-se politicamente chamada de “Liverato (prática em que o irmão do cacique morto, casava-se com a mulher do mesmo), no sentido de manter na liderança a mesma linhagem”.

De acordo com Paolo Maroni (apud KRÜGER, 2011, p. 32), o povo Omágua/Kambeba era a etnia mais sociável e que apresentava uma certa “civildade”, diz o texto:

Os Omáguas orgulham-se de sempre ter tido, mesmo antes de ser cristãos, uma espécie de civilidade (‘polícia’) e governo, vivendo muitos deles uma vida sociável, demonstrando grande sujeição e obediência aos seus principais curacas e vestindo-se todos, tanto homens como mulheres, com alguma decência; isso o atribui o P. Acunã à comunicação que alguns tiveram com os espanhóis da governação de Quito no rio Napo.

Em relação à vestimenta, é possível observá-la nos registros do desenhista da "Viagem Filosófica", de Alexandre Rodrigues Ferreira. Segue a descrição de Krüger (2011, p. 27), no que se refere a indumentária demonstrada na Figura 4:

Vemos um indivíduo que tem nas mãos armas primitivas, supostamente usadas no cotidiano. [...] Vestido com uma espécie de túnica que chegava à metade da coxa, um pouco aberta nas laterais e decotada no peito, completa o vestuário, talhado em pano de igual padrão, um modelo especial de calça ou bermuda que lhes descia um pouco abaixo dos joelhos. Tanto a túnica quanto a bermuda em tecido azul, com longas listras verticais dispostas também de forma simétrica, com dois tipos diferentes de desenho.



Figura 4: Gentio Cambebe, habitante no rio Yapurá, que desagua no Solimões. Ano 1787. Aquarela de José Joaquim Freire, desenhista da "Viagem Filosófica" de Alexandre Rodrigues Ferreira.

Fonte: Cunha, 1992, p. 179.

Entretanto, mesmo sendo uma das etnias mais numerosas, esse povo, logo após os primeiros séculos de colonização, foi dado como extinto. Muitos foram os fatores que contribuíram para a depopulação e quase extinção dessa etnia, tais como: guerras, epidemias, escravidão, perseguições e fugas. Por quase dois séculos, esses indígenas ficaram em silêncio e, para não serem capturados, negaram sua identidade étnica e suprimiram suas práticas culturais.

A esse respeito Mota (2013, p. 44) atesta que:

Aqueles que não se subjugaram à escravidão, se refugiaram para não morrerem e aos poucos aboliram, dentre outros, o costume de achatar as cabeças, por volta do século XVIII. Reduzidos a pequenos grupos familiares, sobreviveram nas ilhas e várzeas do

Alto Rio Amazonas, permaneceram desaparecidos, levando muitos a pensar que estivessem extintos e só reapareceram quando os direitos indígenas se consolidaram pela Constituição Federal de 1988.

Ressalta-se nessa citação supracitada que foi somente nas últimas décadas do século XX, com o início da mobilização pelos direitos indígenas, que a etnia ressurgiu buscando reafirmar sua identidade étnica. Segundo Breves (2013, p. 22) “é possível identificar o crescimento dos Omágua/Kambeba, que no ano de 1982 apresentavam-se com um quantitativo de 54, seguindo o ano de 2002 com 325, alcançando em 2010 um quantitativo de 780 Kambeba”, e de acordo com dados da Siasi/Sesai (2014) são 875 índios distribuídos no médio e alto Solimões e baixo Rio Negro.

Conforme Mota (2013, p. 43), esse grupo étnico está localizado em cinco aldeias:

No território brasileiro, os Omágua/kambeba estão distribuídos em cinco aldeias das quais quatro estão na região do médio Solimões, a saber: na aldeia Jaquiri entre a cidade de Alvarães e Tefé, na aldeia de Igarapé Grande, em Barreirinha das Missões ou Betel, Cajuhiri em Coari e uma no baixo rio Negro, na desembocadura do rio Cuieiras na aldeia Três Unidos (nosso campo de pesquisa), na cidade de Manaus e em outras cidades do alto Solimões, que de acordo com dados do ISA (Instituto Sócio ambiental) e OCAS (Associação dos Cambeba do Alto Solimões), foram incorporados aos Tikuna por ocasião da demarcação das terras indígenas Tikuna, mas, hoje, estão iniciando um processo de afirmação étnica articulado pela OCAS com apoio dos Kambeba do médio Solimões, totalizando aproximadamente no Brasil, mais de 1.500 indivíduos.

A Figura 5 apresenta o mapa que consiste as localidades, nas quais situam-se as aldeias do povo dos Omágua/Kambeba no século XX. Na qual são identificadas quatro dessas aldeias:

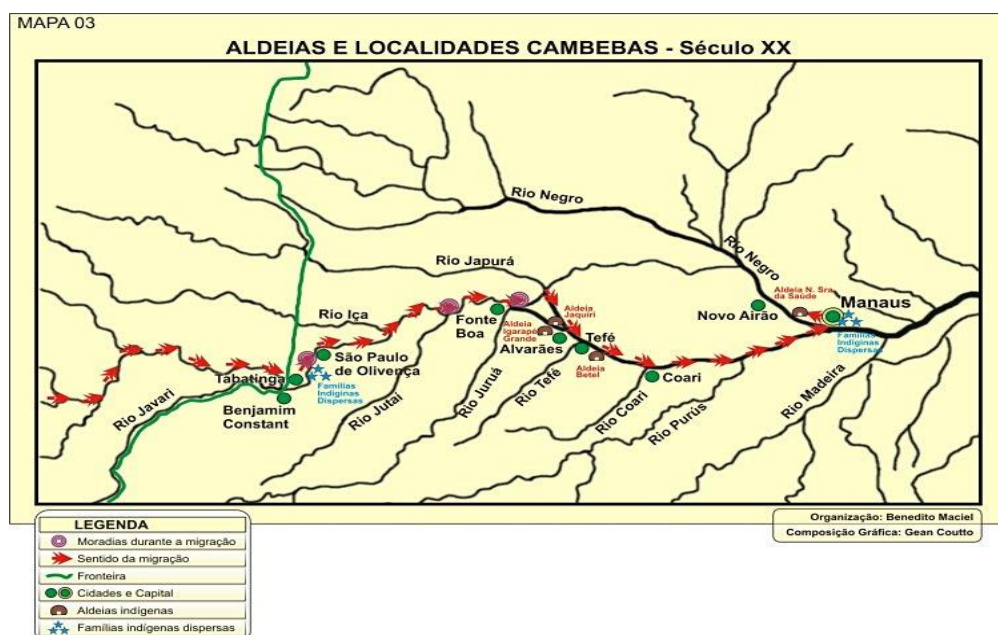


Figura 5: Mapa do Território de Concentração Demográfica dos Kambeba (Séc. XX)

Fonte: Maciel, 2003 p. 37.

A última comunidade indígena a ser fundada foi a Aldeia *Tururukari-Uka*, localizada no município de Manacapuru-AM, nos anos de 2004/2005. Esta como as demais foram instituídas pelo patriarca dos Omágua/Kambeba, o Sr. Valdomiro Cruz, a qual será apresentada no tópico 3.1.2 desta seção.

Atualmente, o povo Omágua/Kambeba participa ativamente dos movimentos indígenas, reivindicando seus direitos à terra, à cultura, à saúde e à educação diferenciada. Deste modo, ao reviverem a língua, a cultura, as tradições, verifica-se que os conhecimentos e os valores étnicos vão aos poucos saindo da invisibilidade em que, nos séculos XIX e XX estavam confinados, deixando para trás o silêncio de quase dois séculos. Na seção 3.1.3 intitulado “*Contatos Interétnicos dos Kambeba de Tururukari-Uka*” será mencionado a participação desse grupo étnico nos movimentos indígenas.

3.1.1. A Família Linguística do Povo Omágua/Kambeba

De acordo com Couto (2012), as línguas minoritárias são devoradas pelas línguas mais poderosas. Cerca de mil línguas indígenas foram dizimadas em apenas 500 anos no Brasil. O autor argumenta que as línguas que sobreviveram passam por um processo de obsolência e, se não houver uma força externa que freie o processo, dentro de alguns anos estarão extintas. Afirma ainda que algumas línguas estão moribundas, outras estão dando os últimos suspiros.

Segundo afirma Gaspar (2011), no período do achamento do Brasil havia uma estimativa de 1.300 línguas indígenas diferentes. Os motivos de quase mil dessas línguas terem sido dizimadas são os mais diversos, entre os quais: a morte dos índios em decorrência de epidemias, extermínio e escravização, falta de condições para sobrevivência e aculturação forçada. Hoje são conhecidas 274 línguas indígenas, distribuídas em 41 famílias, dois troncos linguísticos e dez línguas isoladas.

A Figura 6 ilustra o tronco linguístico Tupi e as línguas que advêm dele, onde se situa a língua Omágua/Kambeba:

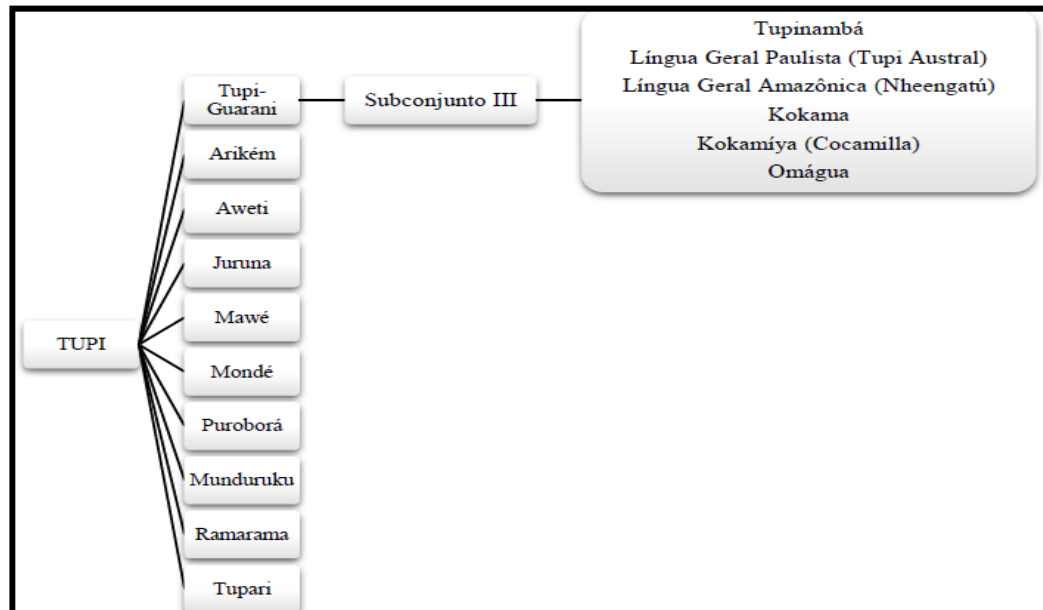


Figura 06: Tronco Linguístico da Língua Omágua/Kambeba

Fonte: Santos (2015, p. 32). Adaptado de Rodrigues (1984/1985) e Instituto Socioambiental.

Rodrigues (1984/1985), ao elaborar essa classificação, demonstrada na Figura 6, considerava a língua Omágua/Kambeba como extinta e, assim como Cabral (1995), afirmavam que esse idioma era um dialeto da língua Kokama. Conforme adverte Santos (2015, p.16):

Em outros estudos (cf. CABRAL 1995, 2001), a língua Omágua/Kambeba é classificada como um dialeto do Kokama. Cabe ressaltar que, nesses estudos sobre a língua Kokama, fica subentendida uma classificação errônea onde muitas vezes a língua Omágua/Kambeba ou está subentendida como sendo Kokama, ou seja, um dialeto ou simplesmente não sendo devidamente estudada, causando confusão na sua filiação como língua pertencente à família Tupi-guarani, do tronco linguístico Tupi.

De acordo com o Instituto Socioambiental: Povos Indígenas no Brasil (2017) e também confirmado por Rodrigues (1986), a língua Omágua/Kambeba, assim como a língua Kokama, fazem parte da família Tupi-Guarani, tronco Tupi e são muito semelhantes. Contudo, a língua Kokama é produto da interação de alguns grupos indígenas na região do alto Marañón, nas proximidades dos rios Huallaga, Napo e Ucayali, constituindo a língua Tupinambá como a principal fonte linguística do idioma Kokama, com aproximadamente 60% do vocabulário. Em muitos estudos já realizados sobre a língua Kokama, é possível constatar que há diferenças significativas entre o Kokama e a língua Omágua/Kambeba, apesar de haver proximidade genética entre elas.

Quanto aos estudos voltados à língua Omágua/Kambeba, Santos (2015, p. 16) atesta que:

Sobre os estudos da língua Omágua/Kambeba, no passado foram feitas algumas gramáticas e listas de palavras, trabalho escrito por missionários jesuítas como Lorenzo Hervás, alguns trabalhos comparativos feitos pelo padre Samuel Fritz em

1918, uma coletânea de palavras e frases coletadas pelo padre José Chantre y Herrera ([1768] 1901), além de alguns catecismos utilizados na época para a conversão desses povos, feitos pelo padre Manuel J. Uriarte (1952). Além de missionários, outros a coletar dados sobre a língua e publicar foram os naturalistas Castelnau em 1950, e Paul Marcoy, em 1866. O trabalho de Paul Rivet, em 1910, já mostrava que havia certas afinidades lexicais entre o Kokama e a língua Omágua/Kambeba, além de apontar, entre o Kokama e o Omágua/Kambeba, profunda afinidade com o Guarani brasileiro. A maioria desses trabalhos desapareceu, chegando até nós apenas a citação dos autores e a data de sua existência.

Dessarte, autores como Meggers (1987), Porro (1995), Rodrigues (1994) afirmaram que os índios Omágua/Kambeba haviam sido extintos nos meados do século XVIII. No entanto, Marcoy (2001) assevera que, mesmo clandestinamente, esses indígenas, durante todo o século XIX, mantiveram sua língua étnica. No cotidiano de suas casas e aldeias, falavam sua língua materna; já a Língua Geral era usada para comunicação regional e, o Português era a língua para momentos oficiais. Diz o texto: “... eles preservam a língua dos seus pais, os Umuas de Popayan. Mas eles a falam somente na intimidade, sendo o Tupi a sua língua corrente e um português confuso, mas inteligível a sua língua oficial e diplomática” (MARCOY, 2001, p. 68 apud INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL - ISA).

3.1.2. História da Migração e Formação da Aldeia *Tururukari-Uka*

O objeto deste estudo, a Aldeia *Tururukari-Uka*, está localizada à margem do igarapé do Sumaúma, próximo à Comunidade São João do Ubim e à Comunidade Vila Verde, na estrada Manuel Urbano, na altura do quilômetro 47, da rodovia AM 070, no município de Manacapuru, estado do Amazonas. Fica distante da capital Manaus cerca de 50 quilômetros em linha reta, conforme demonstram as Figuras 7 e 8:



Figura 07: Localização da Aldeia *Tururukari-Uka*.

Fonte: Silva (2012, p. 88).



Figura 8- Fotos da Aldeia *Tururukari-Uka*.

Fonte: Fotos da autora (2017)

Em *Tururukari-Uka*, que significa “*Casa de Deus*”, vivem indígenas da etnia Kambeba⁴. Esse nome foi dado pelo seu fundador, Sr. Valdomiro Cruz Kambeba, falecido aos 95 anos, em 2014. A aldeia, fundada entre os anos de 2004 a 2005, foi inicialmente chamada de “*Pariata Kambeba*”, nome dado por conter grande quantidade de palha naquela região.

O Sr. Valdomiro Cruz Kambeba, tuxaua de *Tururukari-Uka*, foi uma figura muito respeitada e admirada por todos os Kambeba desta aldeia e de outras, as quais ele também ajudou a fundar. Foi tuxaua das aldeias de Jaquiri, de Igarapé Grande e de Três Unidos. Tornou-se conhecido ao lutar pelos direitos dos povos indígenas. Ao falecer, deixou um legado que a aldeia tenta manter.

Marlete Cruz Kambeba, uma das primeiras moradoras do local e neta do fundador da localidade, relata que:

Ele sempre nos falava: “Não existia índio sem terra e nem terra sem o índio”, porque a terra é onde o indígena tirava todo o sustento para sua família, sempre dizia que nós vivíamos de um grande roçado, plantávamos muito milho, feijão, banana, macaxeira, principalmente, o algodão. Queria que continuássemos trabalhando na terra. Ele dizia para nós... As nossas bebidas também, né. Ele sempre dizia para nós nunca esquecermos das nossas bebidas nem das nossas comidas[...] é a pajawaru, a xixa de milho que ele gostava muito, kaçuma, pororoca... ele não vivia sem pororoca. [...]. É de banana, ferve a banana madura, ferve bem fervidinho, depois soca ela, soca bem socadinho, depois vai penerar, ela fica um líquido. Para nós ela é um tipo de vitamina. (MARLETE CRUZ KAMBEBA, 2016).

No relato de Marlete, neta do Sr. Valdomiro Cruz, observa-se o respeito que ela tem ao relembrar dos ensinamentos do avô. Essas instruções basilares são transmitidas às crianças no ambiente familiar e na escola, no desígnio de manter as tradições da etnia. Sr. Valdomiro

⁴ **Kambeba** - o nome do povo indígena está grafado de acordo com a orientação da Associação Brasileira de Antropologia – ABA – a qual utiliza inicial maiúscula e mantém o nome invariável, não admitindo, portanto, o plural.

Cruz era agricultor, mantinha os costumes deixados por seus pais e avós e queria que as próximas gerações não se esquecessem do trabalho com a terra, das comidas e das bebidas tradicionais. Era uma prática sua sempre se reunir com a sua família para aconselhar e instruir.

A essa praxe de manter as tradições do povo através de aconselhamento às crianças em reunião com a família é chamada por Bourdieu e analisada por Hanks (2008, p.36) de *habitus*. Essa “está relacionada à definição social do falante, mental e fisicamente, a seus modos rotineiros de falar, às suas gestualidades e ações comunicativas corporificadas e às perspectivas inculcadas pelas práticas referenciais cotidianas de uma língua”.

É durante o convívio social, na interação entre indivíduos e o campo que o *habitus* é construído, sendo um processo em permanente construção, uma aptidão social incorporada, durável no tempo, mas não eterna. (HANKS, 2008) Os descendentes do Sr. Valdomiro Cruz guardam na memória a herança cultural deixada por ele e buscam integrá-la ao modo de eles pensarem, agirem, sentirem e transmiti-las aos mais novos membros da etnia Kambeba.

O patriarca dos Kambeba nasceu e se criou na ilha do Capote. Morou em Atiparaná, localidade que fica entre os municípios amazonenses Fonte Boa e São Paulo de Olivença, onde criou os filhos. Residiu ainda na Ilha do Urutuba, em São Paulo de Olivença, durante 4 anos e em Araiaué, na aldeia de Jaquiri, por 25 anos. Depois veio para Manaus, onde morou durante 9 anos e, finalmente, migrou em direção a Manacapuru, área metropolitana de Manaus, fundando a aldeia de *Tururukari-Uka*, onde viveu seus últimos anos de vida. Em 2011, em entrevista concedida à Silva (2012, p. 95/96), ele faz o seguinte relato sobre sua vida:

Em 1919 eu nasci na ilha do Capote, ainda era uma praia baixa, agora tinha meus tios, minhas tias, meus primos tudo grande, ficamos aí. Foi um povoado grande na ilha do Capote, só Kambeba, e foi quando terminou a Guerra do Paraguai e o Polungú, Arimatéia e Vicente Torres eram os patrões deles. Foram eles que defenderam os Kambeba. Em Anaroco não ficou nem um índio, Reculuto⁵ recolheu todos, só ficou os Kambebas que eram matriculados com os coronéis até hoje ficamos na ilha do Capote. Aí, veio um homem chamado Filinto, obrigando pra que nós não falasse mais a língua e sim português, ele disse: agora índio, vocês não falam mais na língua, só no português, porque se falasse era morto, ou ficava bem mal. Eu era menino, não sabia quem era aquele homem. Um menino disse: Mário papa! e o homem disse: chama senhor, não Mario papa. Até eu, deixei de falar, mas a gente falava escondido. Morreram muita gente, ninguém sabia porque, ninguém conhecia a doença, era muito remédio do mato que os índios sabiam, nenhum deu jeito, só depois de casado que eu fui descobrir que a doença era chamada de tuberculose, com tosse e febre, foi assim que meus parentes se acabaram. Meu pai morreu de tuberculose aos 56 anos e minha mãe também morreu de tuberculose, meus irmãos. Eu agradeço a Deus que hoje a minha aldeia está perto do hospital. Eu escapei porque foi Deus que quis, eu e a minha mulher aguentamos firme trabalhando, a minha mulher cuidou dos meus pais doentes,

⁵ **Reculuto** era o nome dado à tropa que recrutava os índios nas aldeias para serem levados para lutar na guerra do Paraguai que ocorreu no século XIX.

e graças a Deus estamos vivos, e ela taí viva pra contar a história. Lá em Itacoatiara eu tenho um tio desde desse tempo, é uma grande família. A Ilha do Capote fica no município de Fonte Boa, ainda têm parentes meus morando lá. Da Ilha do Capote eu fui para Atiparaná, que fica entre Fonte Boa e São Paulo de Olivença, lá criei meus filhos, ficamos lá, eu fui visitar meus parentes na Ilha do Urutuba em São Paulo de Olivença, passei lá 4 anos, e voltei pra Atiparaná, daí passei uns meses no Furado em Atiparaná mesmo, tirei madeira aí fui pra Fonte Boa, aí moramos em Araiaué que fica do outro lado de Fonte Boa, de lá viemos para o Jaquiri que já morava o Domingos que casou com minha filha Teca, aí fundamos a aldeia do Jaquiri moramos nessa aldeia 25 anos. Aí fui pra Manaus doente, fiquei lá três anos e voltei para aldeia do Jaquiri morei lá 9 anos, de lá fui pra Cueiras passei 10 anos e do Cueiras voltei para o Jaquiri passei oito meses lá e daí vim para Tururukari-Uka com minha filha Teca, onde já estou com um ano morando aqui. (VALDOMIRO CRUZ, 2011 *apud* SILVA 2012).

Nesse relato do Sr. Valdomiro Cruz, pode-se constatar como sua a vida foi marcada pela resistência à guerra do Paraguai, pela repressão ao uso da sua língua, pela tuberculose que dizimou parte da sua família e por várias mudanças de moradia. Apesar disso, resistiu a tudo e sempre se manteve forte, tentando preservar a aldeia unida, ensinando a língua e a cultura do povo Kambeba para os membros da sua família.

Também Sr. Valdomiro participou de alguns movimentos indígenas⁶ lutando pelos direitos dos povos indígenas, principalmente aqueles ligados à conservação, à demarcação de terras indígenas, à educação, à saúde e ao respeito e reconhecimento à cultura do povo Kambeba. Ainda participou ativamente da UNI-TEFÉ – União das Nações Indígenas de Tefé.

Conforme Luciano (2006), por muito tempo os povos indígenas brigaram entre si por diversos motivos. Entretanto, hoje eles se unem para lutarem por seus direitos. Começaram a criar suas organizações representativas a partir da década de 1970, quando surge o movimento indígena organizado, fruto da conjunção e da articulação entre tais organizações. Consoante a essa assertiva, citamos Ferreira (2001, p. 95):

[...] os próprios povos indígenas buscaram se articular politicamente para defender seus direitos e buscar soluções coletivas para os problemas comuns em diferentes grupos étnicos, tais como: a defesa de territórios, o respeito à diversidade linguística e cultural, o direito à assistência médica adequada e a processos educacionais específicos e diferenciados.

Como partícipe desses movimentos, na década de 1980, o patriarca dos Kambeba foi o responsável por trazer à tona a voz dessa população étnica que por muito tempo foi

⁶ **Movimento indígena** é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades, organizações e povos indígenas desenvolvem, articuladamente, em defesa dos direitos e interesses coletivos. Nesse sentido, não existe, no Brasil, um único movimento indígena. Existem muitos movimentos indígenas, uma vez que cada aldeia, cada povo ou cada território indígena estabelece e desenvolve seu movimento de luta em defesa de seus direitos. É importante dissociar a categoria movimento indígena de organização indígena (LUCIANO, 2007, p. 128).

considerada suprimida. Visto que, de acordo com Maciel (ISA, 2007), “esse povo logo após os primeiros séculos de colonização foi dado como extinto, dificultando nos anos de 1979 e 1980 a realização do censo populacional dos indígenas pela Prelazia de Tefé”.

Entretanto, não estavam extintos. Na verdade, muitos povos desapareceram por completo, mas outros fugiram para as matas e cabeceiras dos rios, outros se dispersaram e se incorporaram às vilas, povoados e pequenas aldeias, o que aconteceu com os Kambeba. Por muito tempo ficaram em silêncio, escondidos. Diversas foram as situações conflituosas que passaram que justificam tal comportamento, sendo o principal motivo o medo da perseguição do homem “branco”.

O próprio Sr. Valdomiro Cruz relata:

Até esse tempo a gente não dizia pra ninguém que a gente era Kambeba, com medo do que os brancos poderiam fazer com a gente, né? A gente tinha na lembrança aquele tempo que o índio era caçado como bicho, e não queria ver nossos filhos sofrerem essa dor. Pois é, aí aquela Assembleia Indígena na aldeia de Miratu, em 82, né? Dessa data em diante é que nós voltamos a dizer: nós somos Kambeba (CONF. BONIN, 1999, p. 17 apud INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL - ISA).

A reafirmação étnica dos Kambeba se deu a partir do 1º Encontro de Lideranças Indígenas da Prelazia de Tefé, que foi realizada na aldeia de Miratu, dos índios Miranha, no município de Tefé, em julho de 1980. Nessa ocasião, o Sr. Valdomiro Cruz, na função de tuxaua da aldeia de Jaquiri, participou dessa solenidade, organizada pela FUNAI, Prelazia de Tefé e representantes de 19 etnias indígenas. Desde então, os Kambeba começaram a participar de assembleias e encontros indígenas. O encontro em Miratu foi um marco histórico importante para essa e outras etnias, pois foi a partir daí que se deu início ao embrião do movimento indígena na região (MACIEL/ISA, 2007).

A participação do Sr. Valdomiro Cruz é atestada por Silva (2012, p. 103):

O tuxaua Valdomiro Cruz participou de uma reunião na comunidade do Miratu município de Tefé, que segundo ele pertencia à etnia Miranha. Nesta comunidade já não falavam mais a língua materna e nem o Nheengatu. Reuniram-se para um encontro de reconhecimento de quantos povos indígenas existiam e fazer a demarcação de terras. Participaram 05 padres da prelazia de Tefé, 19 tuxauas cada um representava uma etnia, e a Fundação Nacional do Índio de Tefé (FUNAI).

Na aldeia *Tururukari-Uka*, o Sr. Valdomiro Cruz é lembrado por seus parentes como um homem de grande sabedoria, uma pessoa que não precisou de instrução formal para desenvolver sua sapiência. Guardião da cultura dessa população étnica, ensinou a língua

Omágua/Kambeba, o preparo de comidas e bebidas tradicionais, o canto e a dança, o respeito e a conservação à terra e à natureza.

Na Figura 9, mostra a foto do Sr. Valdomiro Cruz na aldeia com sua família.



Figura 9: Foto do Sr. Valdomiro Cruz Kambeba (lado direito da imagem).
Fonte: Foto cedida por Francisco Cruz Kambeba – 15/11/2016.

Observando a trajetória de vida da família Cruz, a começar pelo seu patriarca, verifica-se que essa é marcada por várias mudanças de assentos. Em cada local onde estabeleciam residência uma aldeia se formava. A primeira foi Igarapé Grande, depois Jaquiri, seguida por Betel e Três Unidos. A migração sempre fez parte da vida dessa família.

A descendente Marlete Cruz (2016) descreve o processo de migração e a formação da aldeia de *Tururukari-Uka*:

É... Na verdade é... porque é assim... todos aqui fazem parte de uma mesma família. Filha da mamãe, filho da mamãe, então é assim... e ela é filha (Dona Teca) do Valdomiro Cruz. Então, todos nós viemos do Igarapé Grande, moramos 13 anos em Três Unidos e depois de Três Unidos que mudamos para cá. Todos nós. Quem chegou primeiro aqui foi a Maria das Graça (esclarecimento feito pela pesquisadora: filha da Dona Teca e irmã da entrevistada). Quando chegamos aqui nós não tínhamos essa terra. Nós tínhamos uma casa lá na frente, nós não tínhamos nem casa, nós ficávamos no sítio do seu Zeliti, quando viemos de Três Unido ficamos lá nesse sítio do seu Zeliti. Todo mundo, né? a Graça, a mamãe e ... o tio Carvalho...e o Gelson e a Mara, vinheram cinco famílias, eu na época morava em Manaus. Então, a partir daí que o Beto começou a vender uns pedaços de terra e foi quando o papai comprou um terreno, quando ele fez a primeira casa lá fora. Quando ele comprou esse terreno moravam todas as cinco famílias dentro dessa única casa, foi quando o vovô veio, veio aí... nós falamos que estávamos sofrendo porque nós não tínhamos onde plantar, né? como nós íamos sobreviver ? se nós vivíamos da roça, da pesca, né? aí tivemos essa ideia de conversar com o seu Pedro. Seu Pedro Ponte era o presidente da comunidade São João do Ubim e ele falou assim para nós que ‘ele tinha terra, mas não era dele, mas se dependesse dele nós já poderíamos nos considerar dono da terra, ainda mais que nós éramos indígenas, os indígenas, do ponto de vista dele, eram os donos da terra’. Aí ele indicou esse... esse... pedaço de terra para cá, isso foi em 2004. Foi quando o vovô... ele já tava muito doente, foi quando ele veio... ai assim ... nós não estávamos...

mais com aquela... com aquela vontade mais de... de... organizar uma aldeia, nós queríamos terra, mas não mais para ser reconhecido como indígena, aquela aldeia, não! Nós queríamos terra para morarmos e plantarmos. Então, porque... a gente já tinha saído de Três Unidos, saímos porque passávamos por muita dificuldade, né? de saúde e também de educação que era muito baixa, muito baixa mesmo lá. Foi quando nós sentamos com ele, né? (Valdomiro Cruz) e falamos para ele dessa... dessa possibilidade de formamos uma outra aldeia. Como é... ainda no nosso povo não tinha nenhuma aldeia... de Jaquiri, Igarapé Grande, Três Unidos, nenhuma dessas aldeias a representante era mulher e a nossa dificuldade aqui era de... de ter esse representante, né? então ele disse assim para minha mãe que desde pequena, desde quando ela era criança que ela sempre sonhava com os bisavós que ensinaram remédio caseiro para ela, então ela era protegida e que ela era capaz de assumir uma liderança, foi quando nós viemos para cá mesmo, debaixo da jaqueira, e ele fez todo o processo de benzimento, fez todo o processo que tem que ser feito para que ela estivesse preparada para receber esse cargo de liderança. Foi a partir desse momento que nós mudamos para cá de vez, para cá... para esse local, acho que foi em julho de 2004. (MARLETE CRUZ KAMBEBA, 2016).

Maria de Fátima, conhecida como “Dona Teca”, filha do Sr. Valdomiro Cruz, foi a primeira Zana da etnia. Como citado, em nenhuma outra aldeia Kambeba, uma mulher assumiu a função de liderança. Assim, ela, juntamente com seus filhos e a família de seu primo, iniciaram o processo de formação da aldeia *Tururukari-Uka*. De acordo com a Sra. Marlete Cruz, decidiram mudar-se da aldeia Três Unidos, em razão de conflitos familiares e devido à necessidade de buscar condições melhores de atendimento à saúde e à educação, pois, na época, as crianças não estudavam e sua família adoecia com frequência, acometidos principalmente por malária.

Assim como em diferentes povos étnicos, a aldeia *Tururukari-Uka* é formada por membros de uma mesma família. Como uma unidade social, primeiramente se articulou em torno do patriarca, o Sr. Valdomiro Cruz e, após seu falecimento em 2014, em torno da sua filha, a Dona Maria de Fátima, que hoje ocupa a posição de matriarca da aldeia, ao lado de seu filho, o Sr. Francisco Cruz, que é o tuxaua.

A respeito desses papéis sociais, Luciano (2006, p. 43) assevera que :

Cada povo indígena possui um modo próprio de organizar suas relações sociais, políticas e econômicas – as internas ao povo e aquelas com outros povos com os quais mantém contato. Em geral, a base da organização social de um povo indígena é a família extensa, entendida como uma unidade social articulada em torno de um patriarca ou de uma matriarca por meio de relações de parentesco ou afinidade política ou econômica. São denominadas famílias extensas por aglutinarem um número de pessoas e de famílias muito maior que uma família tradicional europeia. Uma família extensa indígena geralmente reúne a família do patriarca ou da matriarca, as famílias dos filhos, dos genros, das noras, dos cunhados e outras famílias afins que se filiam à grande família por interesses específicos.

A organização social citada por Luciano (2006) é uma necessidade que favorece à convivência e só é possível ser articuladas se houver um mínimo de ordenação interna. Em

Tururukari-Uka cada um dos membros da aldeia como matriarca, tuxaua, professor, agente de saúde e pais de famílias possui atribuições e responsabilidades bem definidas e conhecidas por todos. Desse modo, cada um desempenha sua função tendo em vista a convivência harmônica e a garantia da continuidade da língua indígena e das tradições do povo Kambeba.

No que diz respeito ao usufruto da terra pelos indígenas de *Tururukari-Uka*, a situação é conflituosa desde a sua instituição, pois a propriedade indicada pelo presidente da comunidade São João do Ubim e na qual eles se instalaram pertencia a um advogado e empresário, da cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas. O processo de reconhecimento oficial dos direitos territoriais da terra foi iniciado há cinco anos e ainda não foi concluído. É muito importante para a comunidade que as terras sejam demarcadas, pois só assim esta área onde moram estará legalmente protegida e destinada, exclusivamente, à fruição dos indígenas de *Tururukari-Uka* e, por fim, será reconhecida como uma Terra Indígena.

O primeiro conflito em razão da disputa pelo território é assim narrado pela Sra. Marlete Cruz (2016):

[...].Aí começamos a trabalhar. Fizemos a primeira casinha, a segunda casinha... foi quando o Rita Bernadino descobriu que nós estávamos aqui, aí ... aí... que foi o nosso maior gargalo. É... foi muito difícil porque ele só veio né, dá o aval dele...o vovô só veio dá o aval dele e voltou de novo para aldeia do Jaquiri. E nós ficamos aqui. [...] Eu já estava dando aula aqui quando iniciou o nosso impasse... O Rita Bernadino! Quando ele descobriu que tinha índio morando aqui ele mandou vários policiais, polícia de choque, com vários cachorros, aqueles cão de ... de... cão enorme assim, grande mesmo, então as crianças estavam todas ali, então foi assim, né, um motivo de transtorno para as crianças... aquilo ali que nós vimos, porque só quem... engraçado só quem enfrentava nas situações de conflito não era os homens e, sim, as mulheres que era eu, a minha irmã a Graça, a mamãe e essa outra minha irmã, nós quatro. E os homens ficavam atrás e nós sempre ficávamos na frente [...] para nós não foi motivo de ficar com medo, mas para as crianças foi sim... foi constrangedor. Cortou toda nossa casa, derrubou, serraram com moto serra e os cachorros soltos. O quê que as crianças fizeram? caíram dentro n'água porque estava cheio, e subiram nas árvores dentro d'água e nós cada qual pegou o seu cassetete que nós temos nesse tipo de confronto, então eles ficaram todos lá, mas eles ficaram com medo. Eu falei para eles que nós não queríamos briga, nós queríamos conversar. Qual era a melhor maneira de conversar? Ele disse assim para nós que "você pensam que esse bucadinho de índio aí vai tomar nossa terra?" Vocês não vão tomar nossa terra, nós estamos acostumados a lutar com exército, com gente, com muita gente. O que deu para nós entendermos que nós não éramos gente [...] tocaram fogo e foram embora. Aí sentamos...[...] E aquilo foi que deu mais coragem para continuarmos aqui.

Neste relato sobressai-se a força e a determinação das mulheres desta comunidade Kambeba, estando à frente na resolução dos conflitos. Conforme a entrevistada ressalta, esse conflito narrado não foi razão para desistirem da terra, mas motivo para lutarem por ela. Depois de decidirem coletivamente o que fazer, resolveram buscar seus direitos como indígenas e, em

2011, procuraram a FUNAI para protegê-los das ameaças sofridas pelo homem branco durante esse primeiro confronto, assim se inicia o processo de demarcação.

Decididos a lutarem pela propriedade, averbaram seu pedido de posse da terra e as ameaças sofridas. Segundo Silva (2012), face a isso, a FUNAI encaminhou uma equipe para inteirar-se do ocorrido na aldeia. Na época, o Sr. Edgar Rodrigues, indígena Baré da região do Alto Rio Negro, colaborador da FUNAI, ocupava o cargo de Coordenador Regional da FUNAI de Manaus. Ele foi quem acompanhou todo o processo e elaborou um texto a respeito dessa luta política.

No referido texto, o Sr. Edgar Rodrigues (2012 apud SILVA, p. 113) afirma que:

Como indígena, e na época, representante da Coordenação Regional da FUNAI em Manaus, as lideranças indígenas daquele pequeno território, me procuraram na FUNAI em Manaus, denunciando as ameaças que viam sofrendo por parte de mandantes de um grande empresário e latifundiário daquela região, que a todo custo, tentava expulsar os nossos irmãos Kambeba de suas terras, na época não reconhecida pelos órgãos oficiais do Estado brasileiro, como a FUNAI nem a FUNASA, inclusive pela Prefeitura municipal que era detentora da jurisdição da área. A convite dos mesmos fui "in loco" fazer uma visita aos irmãos Kambeba e aproveitando da oportunidade orientando-os como fazer os procedimentos legais para reivindicarem aquela pequena gleba de terras para que fossem reconhecidos como indígenas e serem atendidos nas suas reivindicações na acessibilidade de seus direitos sociais, fundiários, previdenciários, bem como solicitando do órgão indigenista para que fosse feito a demarcação da terra em questão. A solicitação foi formalizada e assinada por todos integrantes da aldeia e encaminhada a FUNAI/Manaus para conhecimento do Serviço Fundiário, que encaminhou para Coordenação de Delimitação e Identificação de terras indígenas de Brasília - DF, e no momento encontrasse devidamente registrada no Setor de Terras Indígenas (STI) para futuros encaminhamentos quanto a sua demarcação, que será fundamentada em trabalhos de campo a ser desenvolvido por um antropólogo de qualificação reconhecida e sob a orientação do órgão indigenista Federal de assistência ao índio, que é a FUNAI. Esse antropólogo realizará todos os trabalhos de campo de natureza etno-histórica, sociológica, jurídica, cartográfica, ambiental e todo o levantamento fundiário necessário para começar a primeira fase da demarcação da terra pretendida. Enquanto isso, os parentes, estão sendo atendidos pela FUNAI, pela FUNASA, pela Prefeitura em seus direitos sociais como: educação, saúde e acessibilidade aos seus direitos previdenciários, devidamente reconhecidos e acompanhados pelo órgão indigenista nacional, a FUNAI.

Retornando à questão da ocupação da terra pelos Kambeba, ao chegarem à propriedade “doada” pelo presidente da comunidade São João do Ubim, começaram a trabalhar na terra, a fazer roçado de macaxeira e a construir as primeiras moradias, que foram feitas de palha. A princípio, não tinham a intenção de formar uma aldeia, como já citado, queriam apenas plantar e fixar residência. Contudo, o conflito pelo território foi um fator motivador para que decidissem a se organizar como aldeia e a buscar seus direitos indígenas junto à FUNAI. De acordo com o documento, um antropólogo seria encaminhado à aldeia para realizar trabalhos

de campo de natureza etno-histórica, sociológica, jurídica, cartográfica, ambiental e todo o levantamento fundiário necessário para dar início à primeira fase da demarcação da terra.

Conforme a FUNAI (2016), o processo de demarcação de terras indígenas, regulamentado pelo Decreto n.º 1775/96, perpassa por várias fases de competência do poder Executivo. É um processo longo de espera e aguardam a determinação legal. No momento, os próprios indígenas realizaram a delimitação da área com uma extensão de 136 hectares com marcos de G.P.S nos pontos cardeais. A mesma mede 1.500 m² de frente com 1.750 m² de fundo.

De acordo com o Sr. Francisco Cruz (2016), tuxaua da comunidade indígena *Tururukari-Uka*, eles aguardam a “Quebra de Título Definitivo” da terra em nome do antigo proprietário, para que, após a quebra de título, a área seja de propriedade da União que, por sua vez, poderá se tornar território indígena. A luta pela terra faz parte da história da família Cruz, uma luta iniciada com o patriarca dos Kambeba.

Segundo o Sr. Valdomiro Cruz, em entrevista cedida à Silva (2012, p 113):

Os Kambeba nunca tiveram terra demarcada, eles chegavam, levantavam acampamento, faziam aldeia, mas nunca foram os donos da terra. A luta por demarcação começou comigo, por isso a FUNAI me respeita e me considera o maior tuxaua da minha época que deu mais ênfase a questão de demarcação territorial.

Por conseguinte, a luta pela terra representa para esta comunidade étnica a luta pela sobrevivência física e cultural. A aldeia de *Tururukari-Uka* é formada por indígenas descendentes da família Cruz, oriundos da aldeia de Três Unidos, os quais buscam a reafirmação da identidade do seu povo.

A família Cruz vem reconstituindo a sua autoestima perdida ao longo de anos de repressão ao uso de sua língua e à prática de seus costumes; da escravidão e das perseguições sofridas. Hoje, gradativamente, recuperam o orgulho de ser índio e aspiram um dia terem seus direitos verdadeiramente respeitados.

3.1.3 Contatos Interétnicos dos Kambeba de *Tururukari-Uka*

O contato entre índios e “brancos” nunca foi totalmente amigável. Os primeiros contatos foram marcados por muita estranheza para ambos, em razão das duas populações

possuírem culturas muito distintas. Os portugueses achavam-se superiores, por isso desprivilegiavam a cultura indígena, considerando-a inferior, por isso, deveriam dominar os indígenas e coloca-los ao seu serviço. O europeu tinha uma visão eurocêntrica a respeito dos índios. Dentro desta visão, acreditavam que sua função era convertê-los ao cristianismo e fazê-los seguir a cultura europeia. Foi assim que, aos poucos, os índios foram modificando sua cultura e também sua identidade.

Disseminado ao longo do tempo tais concepções, os indígenas ainda são vistos no imaginário dos menos esclarecidos como pessoas que se caracterizam por viverem totalmente isoladas, andarem nuas, com seus corpos sempre pintados, vivendo em ocas feitas de palhas e sobrevivendo basicamente da caça e da pesca. Ferreira (2014, p. 05) menciona sobre essa identidade mítica dos índios presente no imaginário do homem “branco”:

Como essa população é reconhecida? No imaginário dos chamados homens-civilizados, muitas imagens criadas através das crenças disseminadas ao longo dos tempos formam a identidade mítica dos índios na qual eles são vistos como o “dono da terra”, “aquele que estava aqui antes de todos chegarem”, um amigo da natureza de pele marrom, pinturas no corpo quase nu e cocar na cabeça.

Ferreira, no entanto, esclarece que é inerente às culturas e línguas das sociedades humanas sofrerem mudanças ao longo do tempo, e que as sociedades étnicas, assim como qualquer outra sociedade humana, passam por esse processo natural característico a todas as civilizações. Ao entrar em contato com outras culturas, o índio adota alguns de seus costumes, no entanto, as mudanças ocorridas não fazem com que percam a sua identidade étnico-cultural e deixem de ser indígenas, pois ainda possuem elementos que os diferenciam da sociedade não indígena.

Os índios são caracterizados a partir de paradigmas que são construídos ao longo da nossa história. De acordo com Carvalho (2009), há muita resistência dos não índios à inclusão desse grupo étnico na sociedade nacional. Por isso, como forma de autoproteção, alguns indígenas acabam por renegar e desprezar sua cultura, e criticam a proteção diferenciada que eles recebem do governo, fato que parcialmente decorre da imagem equivocada criada ao longo dos anos de que o índio é preguiçoso, indolente, bêbado.

Carvalho (2009, p. 5) também comenta sobre essa visão mítica de que para ser índio o indivíduo precisa viver isolado:

Existem índios que vivem isolados, semi-integrados e integrados, estes últimos, participam da sociedade ativamente para garantir os direitos das comunidades

indígenas. Temos como exemplo, do índio Juruna, deputado federal que cumpriu o seu mandato entre 1983 a 1987, fato que não tirou a sua indianidade, pois para ser índio não precisa viver isolado.

Para muitos, ainda na contemporaneidade, o índio é um ser puro que anda nu, mora nas matas, usa adereços, pinta o corpo, fala línguas e dialetos exóticos. Carvalho (*idem, ibidem*) assegura que essa visão é errônea, enganosa. Existem comunidades indígenas que não estão isoladas, vivem sob as inúmeras influências das sociedades globalizadoras dessa era pós-moderna. No entanto, a manutenção de sua essência identitária é preservada, como uma forma de referência, de reafirmação de quem são.

Assim são os indígenas de *Tururukari-Uka*, convivem numa relação de transculturalidade com a sociedade não indígena e dela participam ativamente em busca de garantir os seus direitos. Nesses 12 anos de instituição da aldeia, os Kambeba já participaram de várias atividades sócio-políticas-educacionais e culturais. De acordo com o portal da SEIND (2017) algumas dessas participações foram:

- *Capacitação para trabalhar como Agente Ambiental Voluntário - 2012*: O curso foi realizado na aldeia São Francisco do Patauá e capacitou vinte e nove indígenas de seis comunidades: São Francisco do Patauá (Tikuna), São Francisco do Guiribé (Apurinã), Sahu-Apé (Sateré-Mawé), Jatuarana (Apurinã), Katxibiri (Apurinã) e Tururukari-Uka (Kambeba). Receberam noções de ecossistema, biomas e biosfera, direitos e deveres do agente ambiental voluntário, ordenamento pesqueiro, fauna, flora, unidade de conservação, legislação ambiental, entre outros.
- *Lançamento do livro de poemas: “Ay Kakyri Tama – Eu Moro na Cidade”, de Márcia Wayna Kambeba, em 2013*: o Sr. Francisco Cruz, de nome indígena Uruma, juntamente com alguns membros da aldeia Tururukari-Uka, participaram em Manaus do lançamento do livro. Francisco Cruz participou da mesa redonda falando sobre a presença do canto, dança e literatura indígena e os demais apresentaram um sarau (música e poesia).
- De acordo com Náferson Cruz, do Jornal Acrítica (2015), também participaram da *1ª Conferência Nacional de Política Indigenista*, realizada em Brasília, em 2015. Este evento teve por objetivo avaliar a ação indigenista do País, reafirmar as garantias reconhecidas aos povos indígenas, propor diretrizes para a construção e a consolidação da política nacional indigenista.

- Conforme Marcelo Pellegrini (2015), os Kambeba de *Tururukari-Uka* participaram da *manifestação contra a PEC 215*. Esta é encarada pelos diversos povos tradicionais como uma ameaça aos direitos indígenas, pois essa Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 215/2000 transfere do Executivo para o Legislativo a palavra final sobre a demarcação de terras indígenas e também proíbe as ampliações dessas terras já demarcadas.

As participações dos indígenas de *Tururukari-Uka*, conforme relatado, demonstram o quanto eles se fazem presentes na sociedade não indígena relativo às questões que envolvem as causas dos indígenas brasileiros. Os Kambeba têm se estruturado sociopoliticamente procurando reivindicar seus direitos à terra, à cultura, à saúde e à educação diferenciada. Sem nunca terem esquecido quem são, fortalecem sua cultura, por meio da preservação de seus cantos, danças, mitos, ritos, deixando para trás o silêncio de quase dois séculos.

O relacionamento dos indígenas da aldeia *Tururukari-Uka* com as comunidades da circunvizinha, comunidade São João do Ubim e Vale Verde, é amistoso e respeitoso, entretanto, nem sempre foi assim. As crianças e adolescentes foram as que mais sofreram com a discriminação sofrida por parte das crianças da vizinhança e, até mesmo, por adultos. Olhares de admiração e espanto, risos e apelidos levaram o tuxaua, Sr. Francisco Cruz, reunir com as crianças e adolescentes para instruí-los, por meio de oficinas, a como reagir diante de tais situações.

Por terem sido preparados para enfrentarem os preconceitos da sociedade, sempre quando saem da aldeia não sentem vergonha de se identificarem como indígenas. O Sr. Felipe Cruz (2016) relata: “Sempre me identifico como indígena, seja qualquer lugar que eu vou. Algumas pessoas ficam admiradas, outras não acreditam. Então, falo na língua “*yapã iuka tana ritama*” que significa “Vamos lá em nossa aldeia”.

Entretanto, apesar da relação amigável que hoje flui no contato com os vizinhos, eles recebem poucas visitas de moradores das comunidades São João do Ubim, Vale Verde e de outras aldeias. As visitas, para serem realizadas, devem ser autorizadas pelo Sr. Francisco Cruz, tuxaua da aldeia. As pessoas visitam a aldeia por diversos motivos: jogarem bola quando há torneio, participarem dos festejos de São Tomé, procurarem rezador para “pegar desmentidura” e estudantes universitários, em busca de informações sobre a etnia para comporem seus projetos de pesquisas.

Por conta do contato interétnico, nesta aldeia dos Kambeba, não vivem somente Kambeba. Das 13 famílias pesquisadas, 06 delas são constituídas por casamentos com

indígenas de outras etnias: *Apurinã, Kokama, Tikuna, Mura, Makuxi e Palmari*, 04 famílias são formadas por casamentos entre Kambeba e não indígena e 03 famílias compostas por casamentos entre indígenas da etnia Kambeba. Nesta última, os casais de Kambeba são parentes distantes e um dos cônjuges residia na aldeia Três Unidos.

A Figura 10 apresenta o quadro que demonstra a opinião das famílias em relação aos casamentos interétnicos:

Pergunta: O que você acha sobre o casamento entre indígena e não indígena e Kambeba e outra etnia?	
Família 02 Informante: Masc. 25 anos	Depende muito de cada pessoa. Têm pessoas que são branca que quando entra na família não quer respeitar a cultura do povo. E isso é muito ruim para nós indígenas. Nem sempre dá certo a vida a dois, indígena com indígena, mas hoje em dia a vida do indígena na questão relacionamento familiar não é tão diferente da vida do homem branco.
Família 03 Informante: Fem. 42 anos	Sim, acho bom o casamento de indígena com não indígena, por respeito com a família.
Família 04 Informante: Fem. 31 anos	É bom pelo fato de que o casamento entre indígenas envolve parentesco. Não é certo. E entre não indígena não corre esse risco.
Família 05 Informante: Masc. 22 anos	Sim, sou a favor. A vida do indígena na questão relacionamento familiar, não é tão diferente da vida do homem branco.
Família 06 Informante: Masc. 20 anos	Eles quem sabe. Não me oponho.

Figura 10: Opinião das Famílias em Relação aos Casamentos Interétnicos.

Fonte: Formulário aplicado pela autora, dia 15/11/2016.

Os casamentos entre os indígenas de *Tururukari-Uka* são monogâmicos, com formações exogâmicas (casamentos cujos cônjuges pertencem a grupos étnicos diferentes) e endogâmicas (casamentos cujos cônjuges pertencem ao mesmo grupo étnico). A tradição de casamento não aceita o incesto e, como fazem parte da mesma família, são levados a casar com indivíduos de outros grupos étnicos, tanto é que nenhum dos cinco entrevistados se opuseram ao casamento fora do grupo étnico.

De acordo com Maciel, do Instituto Socioambiental -ISA (2007):

Os Kambeba se organizam em famílias patrilineares e ao se casar constroem sua própria casa e mantêm laços estreitos com os pais. Os Kambeba têm feito casamento com outras etnia e com os ribeirinhos, e exploram estas alianças para ligações políticas. O marido ou a esposa não Kambeba é considerado membro da comunidade.

No passado, os Kambeba possuíam o ritual de casamento, o qual foi se modificando com o tempo. Até o século XX havia um ritual que consistia numa sucessão de tarefas com a finalidade de averiguar se o pretendente tinha atributos como: coragem, força, resistência, ou seja, se era trabalhador para garantir o sustento de uma família. Após a realização das provas,

sendo consentida a cerimônia matrimonial, essa era realizada pelo indígena mais velho da aldeia.

O Sr. Valdomiro Cruz, em entrevista cedida à Silva (2012, p. 109), descreve como o ritual era realizado:

Quando eles iam casar, primeiro o rapaz construía uma casa debaixo do buritizeiro pra morar. Aí, experimentavam se o noivo tinha força, resistência, se era trabalhador mesmo. Levavam ele para a mata, e ele tinha que derrubar uma árvore de samaúma, no cabo do machado. Em seguida casavam, quem fazia o casamento era o mais velho da aldeia, o avô.

Hoje não é mais assim, o ritual não é mais realizado pela aldeia. Quando o casal decide se casar, pede permissão ao tuxaua da aldeia. Se um dos cônjuges não for Kambeba, o tuxaua instrui que o casal deverá morar na aldeia e seguir os costumes do povo e, assim, o não indígena é recebido pela comunidade na qualidade de membro do grupo.

Os casamentos entre indígenas que pertencem a outra etnia são considerados pelos Kambeba de *Tururukari-Uka* como importantes para estabelecer alianças e fortalecer o movimento indígena. Também o contato com os não indígenas não é considerado por esse grupo étnico como uma ameaça, mas como algo positivo. Na Figura 11, o quadro retrata a opinião de alguns moradores a esse respeito:

Pergunta: Você considera necessário/importante o contato com os não indígenas? Por quê?		
Família 02	Informante: Masc. 25 anos	Acho importante se relacionar com não indígenas pra troca de conhecimento
Família 03	Informante: Fem. 42 anos	Acho importante para troca de conhecimento com cultura
Família 04	Informante: Fem. 31 anos	Acho importante devido a troca de conhecimento e cultura
Família 05	Informante: Masc. 22 anos	Acho importante para haver um maior contato cultural
Família 07	Informante: Masc. 28 anos	Acho importante para troca de conhecimento
Família 08	Informante: Masc. 28 anos	Acho importante para troca de experiências e informações

Figura 11: Quadro que retrata a opinião de alguns moradores a respeito do contato com os não indígenas.

Fonte: Formulário aplicado pela autora, dia 15/11/2016.

As respostas apresentadas na Figura 11 evidenciam que o contato com os não indígenas é uma oportunidade para troca de conhecimento e de cultura. Ao mesmo tempo que querem manter suas tradições, os Kambeba de *Tururukari-Uka* também desejam serem partícipes da sociedade envolvente, mantendo uma relação de transculturalidade com o outro.

No âmbito da definição do termo de transculturalidade, é importante entender também o termo cultura. No final do século XVIII e início do subsequente, em referência à palavra

“cultura”, eram utilizados dois termos: *Kultur*, de origem germânica, usado para definir aspectos espirituais e, *Civilisation*, de origem francesa, para definir as realizações materiais de um povo.

Conforme Laraia (2015, p. 25):

Ambos os termos foram sintetizados por Edward Burnett Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês *Culture* que, tomado em seu amplo sentido etnográfico, é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. Com esta definição, Tylor abrangia em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à ideia de aquisição nata, transmitida por mecanismos biológicos.

O ser humano é o único animal na natureza possuidor de cultura porque toda realização humana é aprendida, como afirma Tylor (apud LARAIA, 2015). A cultura também é dinâmica e sofre modificações com tempo. Deste modo, as sociedades indígenas isoladas têm um ritmo de mudança menos acelerada do que outras que vivem em contatos interétnicos. De acordo ainda com o mesmo autor, existem dois tipos de mudanças: uma interna, que ocorre dentro do próprio grupo, e outra externa, resultado do contato de grupos socioculturais diferentes.

Isso é o que acontece com os moradores de *Tururukari-Uka*, por pertencerem a uma sociedade indígena que possui um amplo contato com a sociedade brasileira entendida em sua forma mais abrangente, constituída tanto por indígenas de outras etnias como pelos não indígenas, vivem numa relação de subjetividade e alteridade no contexto do processo de globalização.

Desta maneira, os Kambeba, como outros grupos étnicos, comungam do perfil de sujeito “sociológico”, em conformidade com Hall (2005). Esse se caracteriza com uma identidade em busca de uma estabilização entre o interior e o exterior, o mundo pessoal e o mundo público, internalizando sentimentos subjetivos em lugares objetivos (mundo social e cultural).

A esse respeito, Bauman (2005) afirma que os mecanismos da pós-modernidade é fazer com que a identidade flua e nunca se fixe. Transpondo o fluxo da vida contemporânea, a adaptabilidade e um futuro incontável que compõem o estigma de que a identidade do sujeito é maleável, líquida tal qual a água que é incapaz de adquirir um formato.

A globalização atingiu um ponto que não há volta. Todos nós dependemos uns dos outros e a única escolha que temos é garantir mutualmente a vulnerabilidade de todos e garantir mutualmente a nossa segurança comum. Curto e grosso: ou nadamos juntos ou afundamos juntos. (BAUMAN, 2005, p. 95)

Os dois autores apontam para um sujeito pós-moderno híbrido. E, como atesta Molina (2014, p. 04): “[...] não há como rotular, caracterizar ou personalizar sua identidade, sendo que essa se apresenta em um processo contínuo de transformação deliberado pelas relações sociais que se encontram globalizadas”. Assim sendo, rompendo com o estereótipo atribuído aos indígenas, os Kambeba de *Tururukari-Uka* esboçam uma identidade linguístico-cultural pautada na Interculturalidade.

Isto posto, a Figura 12 apresenta um quadro que descreve as atividades realizadas pelas famílias quando vão à cidade:

Pergunta: O que você faz quando vai à cidade? (Manaus ou Manacapuru)	
Resposta 01 83,33%	Somente para fazer compras e resolver problemas (pagar contas, ir ao banco)
Resposta 02 16,66%	Vou à cidade para passear (festas)

Figura 12: Quadro de Atividades Realizadas pelas Famílias quando vão à Cidade.

Fonte: Formulário aplicado pela autora, dia 15/11/2016.

Essa inquirição faz parte do formulário respondido por um membro de cada uma das treze famílias que residem na aldeia *Tururukari-Uka*. Participaram como informantes dessa investigação: 09 mulheres com idades entre 18 a 58 anos e 04 homens com idades entre 22 a 75 anos. De acordo com os dados obtidos, as famílias vão à cidade regularmente de 03 a 05 vezes ao mês. Sempre pelos mesmos motivos. Das famílias entrevistadas apenas 16,66%, que representam dois jovens casais, foram os que mencionaram ir à cidade para passear, principalmente ir às festas que ocorrem nas agremiações das Cirandas⁷ e na Orla do Miriti, nos finais de semana.

Portanto, conforme os dados evidenciados nos quadros 2, 3 e 4, o contato interétnicos trouxe mudanças no modo de viver dos indígenas de *Tururukai-Uka*, visto que, a cultura indígena, como as demais, se reinventa no tempo e no espaço. Neste cenário, os Kambeba de *Tururukari-Uka* se reafirmam como grupo étnico diferenciado, portadores de tradições próprias e de conhecimentos da sociedade contemporânea.

Afinal, a relação historicamente conflituosa do “homem branco” com os indígenas, decorrente do eurocentrismo, ou seja, da imposição de um enraizamento cultural sobre o outro, ainda é evidente em diversas situações vivenciadas pelos povos indígenas. Por essa razão, a

⁷ **Cirandas** - O Festival de Cirandas de Manacapuru é uma festividade cultural do município de Manacapuru, no Amazonas, promovido pelas Cirandas: Grêmio Recreativo e Folclórico Flor Matizada, Grêmio Recreativo e Folclórico Tradicional e Grupo Recreativo e Folclórico Guerreiros Mura.

sociedade brasileira precisa conhecer melhor a diversidade linguística e cultural de nosso país, a fim de compreender e valorizar as diferenças étnicas existentes no contexto da mosaica constituição do povo brasileiro.

3.2 O Mapa Socioeconômico e Cultural dos Kambeba de Tururukari-Uka

Conhecer o contexto socioeconômico, linguístico e cultural em que estão inseridos professores e alunos da escola indígena é muito importante, uma vez que o modo de vida, o contato interétnico, as concepções referentes à manutenção da língua e aos costumes influenciam no contexto escolar.

Nesta seção apresentam-se os resultados relativos à identificação da etnia, à renda familiar, ocupação dos pais ou responsáveis, tipo de moradia, instrumentos tecnológicos dos quais dispõem, religião, lazer, esportes, costumes que as famílias da aldeia ainda mantêm e sua organização social.

3.2.1. Identificação da Etnia

No Brasil, nestes 518 anos, a população indígena decresceu consideravelmente e muitos povos foram extintos. Todavia, nos últimos 30 anos, é notável o crescimento populacional que houve. De acordo com a FUNAI (2016), o Censo Demográfico de 2010 contabilizou a população indígena com base nas pessoas que se declararam indígenas no quesito cor ou raça e para os residentes em Terras Indígenas que não se declararam, mas se consideraram indígenas.

Atualmente, segundo dados do IBGE (2010), a população indígena no país é de 896,917 mil, destes, 324.834 vivem em cidades e 572.083 em áreas rurais, o que corresponde a 0,47% da população total do Brasil. Foram registrados ainda 305 etnias e 274 línguas indígenas em território brasileiro.

Conforme dados do IBGE (FUNAI, 2016), os povos indígenas estão presentes nas cinco regiões do Brasil, sendo que a região Norte concentra o maior número de indivíduos, totalizando 305.873 mil, o que corresponde a aproximadamente 37,4% do total e, é no estado do Amazonas onde se concentra a maior população indígena do país. Segundo o Programa

Amazonas Indígena, elaborado pela Fundação Estadual de Política Indigenista – FEPI, atualmente extinta, mediante a Lei nº 3.403, de 7 de julho de 2009, existem no Amazonas 120 mil indígenas de 66 etnias, que falam 29 línguas.

Na Figura 13, o gráfico ilustra essa distribuição de acordo com as regiões do país:

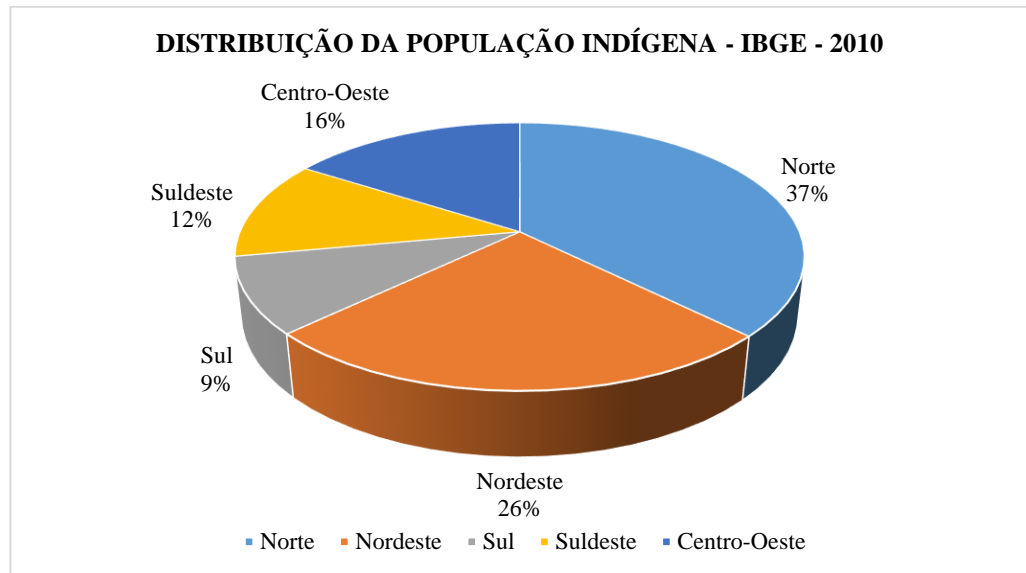


Figura 13: Gráfico da Distribuição da População Indígena no Brasil.
Fonte: FUNAI - 2016.

Para ilustrar melhor esses números, organizou-se uma tabela comparativa, na qual se apresenta o número populacional indígena:

POPULAÇÃO INDÍGENA			
	Brasil	Amazonas	Manacapuru
N.º de Etnias	305	66	?
N.º de Línguas	274	29	?
N.º Populacional	896,9 mil	120 mil	312

Tabela 01: População Indígena
Fonte: IBGE (2010/2012 *apud* FUNAI)

Conforme atestado pela Tabela 01, a região Norte, em especial, o estado do Amazonas, concentra o maior número populacional de indígenas. Em Manacapuru, o único dado oficial é do número populacional de índios no município que, segundo o IBGE (2010), é de 312 indígenas. Não foram encontrados dados oficiais quanto ao número de etnias e das línguas indígenas desses povos. Os dados demográficos evidenciam uma população expressiva de indígenas no Brasil.

No que tange ao número populacional da etnia Kambeba que vive no estado do Amazonas, segundo a Siasi/Sesai (2014), são 875 índios, localizados na região do triângulo: Jutai – Juruá – Solimões. Comparando os dados gerais apresentados pela Tabela 2, esse grupo étnico representa 0,04 % da população indígena brasileira.

Nomes	Outros nomes ou grafias	Família Linguística	Informações Demográficas		
			UF/País	População	Fonte/Ano
Kambeba	Cambemba, Omaguá	Tupi-Guarani	AM	875	Siasi/Sesai 2014
			Peru	3.500	Maciel 1994

Tabela 2: População do Povo Omágua/Kambeba no Brasil.

Fonte: Instituto Socioambiental (ISA): Povos Indígenas do Brasil (2017).

Desse universo de 875 indígenas, destacamos a comunidade étnica de *Tururukari-Uka*. Seus moradores são naturais da aldeia de Igarapé Grande e Três Unidos e têm algum grau de parentesco com seu fundador, Sr. Valdomiro Cruz, conforme já citado. O número populacional vem crescendo nesses 12 anos. Na época da fundação da aldeia, eram 5 famílias com um total de 28 pessoas, hoje são 13 famílias, totalizando 62 indígenas.

Neste estudo, a identificação dessa população se deu a partir do levantamento realizado com base em três aspectos: a faixa etária, o gênero e o nível de escolaridade dos habitantes do povoado. A Tabela 3 apresenta os seguintes resultados:

FAIXA ETÁRIA				
Crianças	Adolescentes	Jovens	Adultos	Idosos
0 – 4 Anos: 13	11 – 14 Anos: 07	18 – 25 Anos: 07	26 – 35 Anos: 11	Acima de 65 anos: 03
5 – 10 Anos: 13	15 – 17 Anos: 03	-	36 – 45 Anos: 03	-
-	-	-	46 – 55 Anos: 01	-
-	-	-	56 – 65 Anos: 01	-

Tabela 3: Faixa Etária dos Moradores de *Tururukari Uka*.

Fonte: Elaborado pela autora tendo por base o formulário aplicado em 15/11/17.

A Tabela 3 mostra a constituição da população por faixa etária. Evidencia-se que a população atual de *Tururukari-Uka* é formada basicamente por crianças, adolescentes e jovens. Esta parcela representa 69,35% dos moradores da localidade, sendo que, a dos adultos e idosos, é de 30,65%. *Tururukari-Uka* é uma aldeia jovem e com grandes responsabilidades em manter a cultura indígena sempre viva. Esta é uma das razões da atenção dada à educação desses jovens pelas lideranças indígenas da comunidade. No que diz respeito ao gênero, as mulheres representam 53,23% e os homens 46,77 % da população dessa aldeia.

Na Figura 14, o gráfico apresenta o nível de escolaridade:

NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS KAMBEBAS DE TURURUKARI-UKA

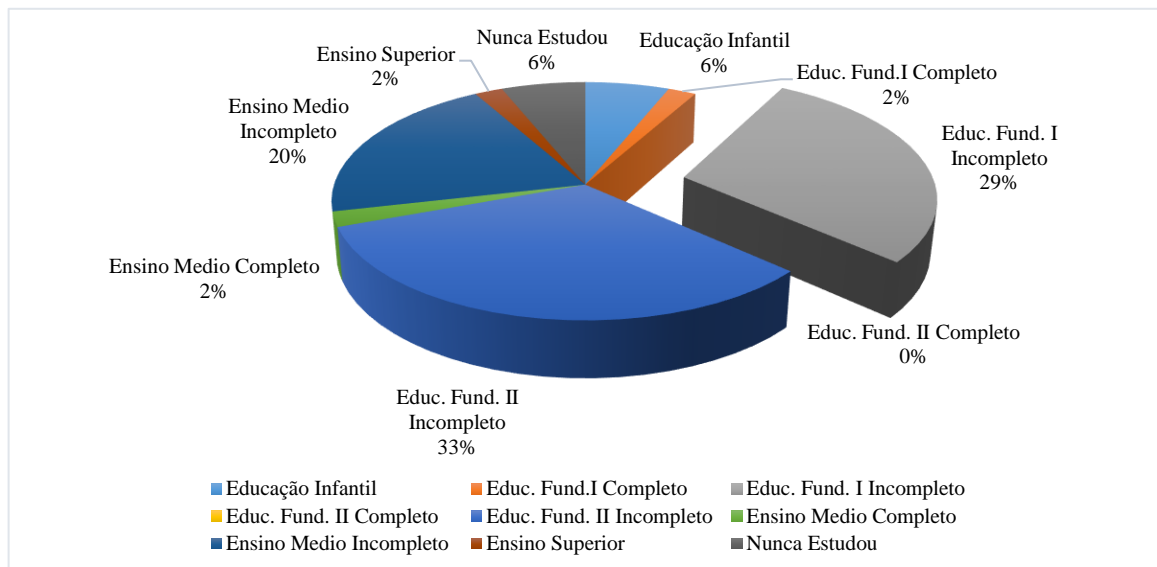


Figura 14: Gráfico da Distribuição dos Moradores de *Tururukari Uka* de acordo com o Nível de Escolaridade.
Fonte: Elaborado pela autora, com base no formulário aplicado em novembro - 2016.

A Figura 14 retrata a situação educacional de *Tururukari-Uka*. Uma parcela considerável da comunidade possui o ensino Fundamental II incompleto, num total de 33%. A outra, também bem significativa, é de 29%, que representa aqueles que possuem somente o Ensino Fundamental I, ainda incompleto e outra parcela, de 20%, cursa Ensino Médio. São nessas duas primeiras frações que se encontram boa parte dos jovens e adultos que não prosseguiram em seus estudos. Todas as crianças e adolescentes em idade escolar estudam. Treze crianças que não estão em idade escolar (0 a 4 anos) não foram computadas nesse gráfico. Apenas um morador, o tuxaua, Sr. Francisco Cruz, possui nível superior. Ele é graduado em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

As justificativas apontadas para o alto índice de baixo grau de escolaridade de jovens e adultos da população em estudo foram: dificuldade de acesso à escola fora da comunidade, falta de oportunidade à educação escolar, a discriminação e o preconceito sofridos durante a vida escolar. Por causa do preconceito dos não indígenas em relação a eles, na escola “dos brancos”, brigavam com frequência e se sentiam injustiçados porque quase sempre eram somente eles os que a instituição punia. Esses episódios são contados por eles para explicar o abandono escolar. Para essas pessoas, a imagem que têm da escola (não-indígena) é de um espaço de repressão, no qual não se respeita as diferenças étnicas.

Essa imagem da escola não é tão diferente da mesma criada logo após à chegada dos portugueses ao Brasil no século XVI. Quando os missionários, com o objetivo de catequizar os índios, iniciam o processo de dominação, levando o índio, gradativamente, a se distanciar de sua língua e de sua cultura. Essa tem sido uma das razões das reivindicações dos povos indígenas para implantação da escola em suas comunidades.

Dessa forma, a escola nessas comunidades é uma conquista das populações indígenas, que visa proporcionar a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e conhecimentos tradicionais. A escola passa a ser um ambiente de debate e de construção de conhecimentos e de inserção de tecnologias da sociedade nacional. Entretanto, muitos são os desafios enfrentados por essa população que se sente ameaçada e receosa de ser enganada e explorada de novo.

Observa-se isso na narrativa do Sr. Felipe Cruz, professor da Escola Indígena da aldeia (2016):

Eu considero importante saber ler, escrever e entender bem o Português... a Língua Portuguesa ela veio para integrar os povos indígenas à sociedade brasileira, então todo documento que vem para escola ou para aldeia a gente tem que saber ler e entender para se preparar, senão somos enganados. Então a importância do Português para nós é isso. É saber ler bem, entender bem para não sermos enganado. Para mim é importante para comunicação, para informação, tudo isso é importante.

Em vista disso, os adultos da aldeia têm muito interesse que seus filhos estudem e, por isso, estão sempre presentes acompanhando as atividades escolares das crianças. Percebem a educação como algo fundamental para a vida das futuras gerações da aldeia. Almejam que eles se formem: professores, piscicultores, agrônomos e médicos. Contudo, muitas são as dificuldades enfrentadas pela comunidade no que se refere à escola indígena. Essa temática, no entanto, será abordada com maior profundidade no capítulo 4 dessa dissertação.

3.2.2. Renda Familiar e Ocupação dos Pais

Quanto ao sustento das famílias, constatou-se que a caça, a pesca e a coleta de frutos silvestres constituem parte do sustento das famílias Kambeba de *Tururukari-Uka*, embora esses recursos naturais sejam muito escassos na área em que habitam. Algumas famílias fazem roças e trabalham na plantação de mandioca ou de banana, entretanto a terra não oferece um solo

fértil para a agricultura, pois é altamente argilosa, sendo necessário recorrer ao uso de adubos químicos.

Nas terras que compreendem a aldeia *Tururukari-Uka* há matas altas, de superfície plana, entretanto não há madeira em grande quantidade como também não há plantas nativas com tamanha facilidade. Essas terras são alagadas na época da cheia do rio Negro, formando os chamados igapós. Nesses espaços da floresta, há uma concentração de pequenos peixes, que propiciam a pesca. Nas terras que não se alagam, os Kambeba caçam pequenos animais, buscam assim esses alimentos ainda disponíveis na natureza para ajudarem a suprir a alimentação de suas famílias na aldeia.

Segundo o tuxaua da aldeia *Tururukari-Uka*, o Sr. Francisco Cruz, em razão da falta de trabalho e da carência de alimentos obtidos na natureza, a comunidade perdeu três famílias há alguns anos atrás. Elas resolveram se mudar para Manaus em busca de melhores condições de vida, fato que deixou ele e outras lideranças preocupadas.

Diante disso, o Sr. Francisco Cruz decidiu buscar auxílio junto a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, a fim de conseguir subsídios que complementassem a renda das famílias da aldeia. Após dois anos de espera, conseguiram ser inseridos num projeto de sustentabilidade em parceria com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – EMBRAPA e Secretaria de Estado para os Povos Indígenas - SEIND, as quais implantaram uma unidade biodiversa, com a finalidade de ser uma unidade demonstrativa para o cultivo de produtos como banana e macaxeira.



Figura 15: Foto do Transporte de Produtos (adubos e mudas) para a Comunidade Indígena *Tururukari-Uka*.

Fonte: Portal SEIND. Foto: Aldizângela Brito (Ascom/Seind), em 31/10/2013.

Sempre pensando no bem coletivo da aldeia, o tuxaua Sr. Francisco Cruz e demais lideranças, como uma estratégia para garantir o sustento das famílias e melhores condições de vida, instituíram, em 23 de agosto de 2013, a Associação *Tururukari-Uka* dos Índios Kambeba – ATK. A associação, com quatro anos de experiência, está devidamente inscrita no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica.

Por meio desta, também conseguiram levar para a comunidade projetos como: *Meliponicultura* – produção de mel de abelha - e *Enriquecimento Florestal* – florestamento de Buriti, Pau Rosa e Andiroba. Para o futuro a população, fazem planos para implantar a horticultura, a piscicultura, avicultura e o turismo. Consoante a isso, o tuxaua, o Sr. Francisco Cruz (PORTAL SEIND, 2013) afirma: “Já trabalhamos em parceria com o Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal do Amazonas - IDAM- na produção de trezentos quilos de mel, (meliponicultura), o que é correspondente a quarenta caixas de abelhas, mas nossa meta é trabalhar com o turismo também”.

A exiguidade de alimentos advindos da floresta que tradicionalmente fazem parte da alimentação do povo Kambeba tem os levado a modificarem os seus hábitos alimentares, seu modo de vida e a maneira de prover o sustento de seus familiares. Por isso, já existem famílias em que o chefe é funcionário público municipal, ocupando funções como coordenador pedagógico, na SEMED, ou agente de saúde, ou professor. Há famílias que recebem o benefício do programa federal Bolsa Família e idosos que são aposentados. Há também quem trabalhe em olarias, uma atividade importante da economia da localidade, além de outros que são caseiros de sítios, auxiliares de cozinha em pequenos restaurantes da rodovia próxima à aldeia e vendedores em comércios da vizinhança. Desta maneira, providenciam uma renda complementar para o seu sustento na aldeia *Tururukari-Uka*.

Esse tipo de economia presente entre os Kambeba de *Tururukari-Uka*, é característico de outras comunidades indígenas que vivem em áreas citadinas ou em suas proximidades. No entanto, o problema econômico resultado dos deslocamentos dos indígenas para áreas em que o “ganha pão” tem outras características é apontado por Luciano (2006, p. 193) como decorrente de outra situação que está relacionada à desarticulação na organização social das aldeias, o que gera o problema econômico e desencadeia o processo migratório.

O caso das itinerâncias de grupos indígenas, associado erroneamente, em função de análises reducionistas, a problemas econômicos (como redução de caça, pesca, coleta e esgotamento de terras férteis), refere-se, na maioria dos casos, mais a problemas de organização social – principalmente como consequência de conflitos sociais não-solucionados pelos mecanismos internos da comunidade – do que econômicos. As

justificativas econômicas são simplesmente desculpas para não admitir o que não é admissível publicamente. Problemas econômicos, como a fome, a subnutrição, a fraca ou mesmo a ausência de produção, nem sempre estão associados à questão da terra ou à capacidade produtiva. Muitas vezes o problema está na organização social desarticulada que impede a organização produtiva, pois como já vimos são as dinâmicas sociais que impulsionam e dão significado a todo o complexo econômico produtivo de uma comunidade ou povo. (LUCIANO, 2006, p. 193)

Portanto, conforme o autor, os problemas econômicos de algumas aldeias se originam da falta de organização social para articular a economia, que geralmente têm como origem os conflitos sociais não resolvidos internamente. Em *Tururukari-Uka*, a organização social tem sido fundamental para amenizar os problemas de sustentabilidade. Todos esses projetos chegaram até a comunidade, como já mencionado, por meio da iniciativa do tuxaua, o Sr. Francisco Cruz, que buscou junto aos órgãos estaduais e federais a implantação dos mesmos.

Do ponto de vista do tuxaua esses empreendimentos contribuem para manter as famílias na aldeia, favorecendo assim a continuidade da cultura Kambeba. É importante compreender que as relações sociais que envolvem as economias indígenas são imprescindíveis para não só atender às necessidades físicas ou biológicas (sobrevivência física), mas também contemplar as ações de manutenção pela sobrevivência da língua e dos costumes tradicionais.

Na Figura 16, o quadro indica a ocupação das famílias e sua renda familiar:

FAMÍLIA/ N.º Membros	OCUPAÇÃO		BENEFÍCIO Programa Social	RENDA FAMILIAR
	PAI	MÃE		
04 Pessoas	Aposentado	Aposentada Faz e vende remédios caseiros	Não	2 salários
07 Pessoas	Professor Indígena Caça/Pesca/ Agricultura Familiar	Doméstica	Bolsa Família	2 salários
04 Pessoas	Caseiro de um sítio particular	Caseira e Costureira	Bolsa Família	1 salário
06 Pessoas	Agente de Saúde	Doméstica	Bolsa Família	1 salário e 1/2
03 Pessoas	Não trabalha	Doméstica	Bolsa Família	232,00
04 Pessoas	Caça/Pesca/ Agricultura Familiar	Doméstica	Não	400,00
06 pessoas	Olaria	Doméstica	Bolsa Família	1 salário
07 Pessoas	- Separado -	Funcionária (cozinheira)	Bolsa Família	797,00
04 Pessoas	Aposentado Rezador e Benzedor	Doméstica	Não	1 salário
04 Pessoas	Professor Indígena (Beruri-AM)	Coord.Ped. (SEMED)	Bolsa Família	2 salários

04 Pessoas	Agente de Saúde/Palestrante (Educação e Saúde) Cabelereiro/Artesão Caça/Pesca/ Agricultura Familiar	Doméstica	Não	3 salários
03 Pessoas	-	Empregada Doméstica	Não	200,00
06 Pessoas	Vendedor (Extrativista)	Doméstica	Sim	1 salário

Figura 16: Quadro da Renda Financeira e Ocupação dos Moradores de *Tururukari Uka*.

Fonte: Formulário aplicado pela autora, dia 15/11/2016.

A renda das famílias, conforme demonstra a Figura 16, varia entre menos de 1 até 3 salários mínimos. Das trezes famílias pesquisadas, 30,76% vivem com menos de 1 salário mínimo; outros 30,76% se mantêm com 1 salário mínimo; 7, 69%, com 1 salário e meio; 23, 07% com 2 salários mínimos e 7, 69% com 3 salários mínimos. Por meio desse levantamento, evidencia-se que os moradores de *Tururukari-Uka* possuem poucos recursos econômicos para garantir o sustento familiar, caracterizando-se como uma comunidade economicamente muito carente.

No que diz respeito à ocupação entre os gêneros, essa é diferenciada. A principal renda advém do trabalho dos homens, cabendo a eles o papel de provedor da família. Os homens desempenham diferentes ocupações, 50% deles trabalham fora da aldeia, já as mulheres, majoritariamente, exercem a função de cuidar da casa e dos filhos, com exceção de quatro delas que trabalham fora da aldeia e ajudam nas despesas da casa. As crianças, além de estudar, ajudam os pais. Os meninos, na caça, na pesca e nos trabalhos de cultivo a terra; as meninas, auxiliam nas tarefas domésticas.

Para Melatti (1994, p. 63):

É comum se ouvir dizer que entre os indígenas a mulher trabalha mais do que o homem; este só faria os esforços leves, enquanto ela se aplica aos trabalhos pesados. cremos que [...] isto não é verdade. Existe uma divisão de trabalho entre homem e mulher. E ele nem sempre fica com a parte mais leve. Serviços tais como a derrubada da floresta para o plantio, a construção de canoas, que cabem aos homens são bastante desagradáveis e cansativos. Mesmo a caça, que entre nós é um divertimento, um esporte realizado em tempos de folga, tem para o homem indígena outro sentido: de seu esforço na caçada depende o abastecimento de carne de sua casa.

No entanto, a divisão de trabalho entre os povos indígenas não é a mesma em todas as aldeias, mas, de modo geral, os homens e mulheres realizam tarefas distintas. Segundo Melatti, é comum se ouvir dizer que, entre os indígenas, a mulher trabalha mais que o homem. Entretanto o autor não concorda com essa afirmativa. Também, nesse estudo, coaduna-se com o autor no que se refere à organização social da aldeia Kambeba, em *Tururukari-Uka*. Observou-se que,

entre os Kambeba, a estrutura familiar segue o padrão patriarcal. E, cada gênero naturalmente exerce uma ocupação, sem nenhuma preocupação relativa a quem trabalhe mais.

3.2.3. Tipo de Moradia

As moradias dos primeiros habitantes de *Tururukari-Uka* foram construídas de materiais retirados da própria floresta. Construíram as primeiras casas com palha, depois foram substituindo-as por madeira, cobertas com telhas de barro ou de alumínio e ainda outras foram construídas com madeira e alvenaria. Quanto à disposição das casas na aldeia *Tururukari-Uka*, todas as casas ficam próximas umas das outras, dispostas em forma de círculo, todas de frente para a entrada da aldeia.

A Figura 17 ilustra o mapa mental da aldeia, época em que foi planejada a organização das casas:

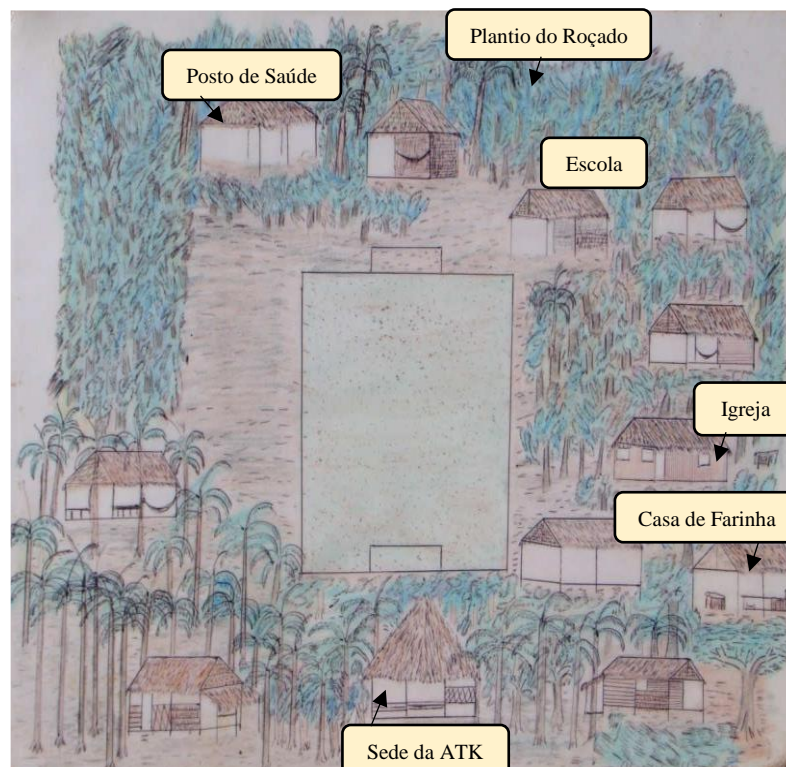


Figura 17: Mapa Mental da Aldeia *Tururukari-Uka*
Fonte: Desenho de Francisco Cruz cedido a Silva (2012).

Quando planejaram a aldeia já determinaram na planta onde seria a casa de farinha, a sede da Associação *Tururukari-Uka* dos Índios Kambeba – ATK, o posto de saúde, a igreja e a escola, esta última antes funcionava na casa da Sr^a. Maria de Fátima, conhecida como “Dona

Teca”. Essa planta já sofreu modificações, pois outras casas foram edificadas, inclusive a escola, que agora tem prédio próprio, construído pela Prefeitura Municipal de Manacapuru-AM, na área do terreno da aldeia. Hoje, nessa área, há dez residências, sendo que três delas são compartilhadas por duas famílias.

A Sr.^a Marlete Cruz (2016) explica o motivo dessa (re) organização:

Antigamente né, como que o nosso povo se organizava? Era tudo enfileirada né. As nossas casas era tudo: uma do lado da outra, para nós era sinal de um está protegendo o outro. Já essa aldeia, ela foi planejada, como pensamos de fazer essa aldeia? Já saímos um pouquinho da nossa... do nosso modo de viver de antigamente para agora, né, mas tudo foi de acordo com que a gente conversou com o Papuinho (Valdomiro Cruz). Lá em Três Unidos é assim, as primeiras da frente são uma do lado da outra. Aí, atrás também, uma do lado da outra, é porque lá é rio, é rio, é na beira do rio, então esse é o tipo de organização nossa, do nosso povo, é um modo de se proteger de outro. Aqui porque nós usamos dessa maneira? Porque como a estrada é para cá, né, então é de lá que vem tudo, as coisas ruins, as coisas que vai nos... vai dar impacto para nós, então nos organizamos dessa maneira, de frente para lá... Foi esse o motivo, mas tudo que foi feito aqui, foi tudo de acordo é... com o Papuinho (Valdomiro Cruz).

Os sentimentos de coletividade e de união presentes no modo de viver dessa comunidade étnica estão relacionados à necessidade da proteção um do outro. Outro aspecto é a obediência às orientações dadas pelo patriarca, Sr. Valdomiro Cruz. Além desses atributos, a solidariedade é o lema do dia a dia desses indígenas. Na maioria das vezes, eles reúnem-se para juntos fazerem suas refeições. Nessas ocasiões decidem e planejam os trabalhos que precisam ser realizados na aldeia.

Segundo Luciano (2006, p. 44):

Pode-se afirmar que os modos de vida dos povos indígenas variam de povo para povo conforme o tipo de relações que é estabelecido com o meio natural e o sobrenatural. Em razão disso, os lugares e os estilos de habitação variam de povo para povo. Alguns escolhem para morar as margens dos rios, outros, o interior da floresta e outros mais, as montanhas. Alguns deles vivem em grandes malocas comunitárias, outros habitam aldeias ovais compostas por várias casas ou pequenas malocas, ou ainda, casas separadas e dispersas ao longo dos rios e das florestas. [...]

Os tipos e as condições em que as relações acontecem com o meio natural e sobrenatural também influenciam a qualidade de vida. Povos que vivem em terras mais extensas e abundantes em recursos naturais têm a possibilidade de uma vida mais rica, baseada em valores como a solidariedade, a reciprocidade e a generosidade. Ao passo que os povos que ocupam terras reduzidas e com recursos naturais escassos vivem conflitos internos maiores, o que dificulta muitas vezes as práticas tradicionais de reciprocidade e o espírito comunitário e coletivo.

As relações dos Kambeba de *Tururukari-Uka* com o meio natural e sobrenatural influem na qualidade de vida de todos da aldeia. Entretanto, mesmo não vivendo em terras extensas e abundantes em recursos naturais vivem harmoniosamente sem grandes conflitos. Valores como

a solidariedade, reciprocidade, generosidade, coletividade estão presentes no modo de vida dessa etnia.

3.2.4. Instrumentos Tecnológicos e Meio de Transporte

Os moradores da comunidade indígena *Tururukari-Uka* são oriundos do povoado de Três Unidos, no rio Negro. Alguns deixaram parentes como: irmãos, filhos e netos e, sempre que possível, vão visitá-los e, para isso, o transporte mais utilizado por eles é a canoa com motor rabeta, quando se está na época da cheia do rio. Quando precisam deslocar-se até a cidade de Manacapuru ou Manaus para fazer compras e ir ao banco, o meio de transporte usado é o táxi lotação ou ônibus intermunicipal, cuja parada fica próxima da aldeia, na comunidade São João do Ubim. Apenas uma das famílias possui carro particular.

Quanto ao acesso à tecnologia, a aldeia, apesar de não ter acesso ao sinal de internet e ao de celular, não vive desconectada com o mundo a sua volta. Verificou-se que das 13 famílias pesquisadas, 10 tem TV em casa, assim acompanham as informações e as programações veiculadas pela mídia; em 06 famílias, um de seus membros, o pai ou a mãe, possuem celular; e, 03 famílias possuem telefone fixo rural, o qual é compartilhado com outros moradores da aldeia. Isto posto, observa-se que os recursos tecnológicos são bastante utilizados pelos Kambeba no seu cotidiano na aldeia. Esse fato vai de encontro ao senso comum dos “brancos” a respeito do que é ser “índio”.

Tanto para os não indígenas quanto para os povos indígenas, a designação “índio” tem um sentido pejorativo, resultado de um longo processo histórico de discriminação e preconceito contra os índios do país. Conforme Luciano (2006, p.30) “Para ele [o homem branco], o índio representa um ser sem civilização, sem cultura, incapaz, selvagem, preguiçoso, traiçoeiro etc. Para outros ainda, o índio é um ser romântico, protetor das florestas, símbolo da pureza, quase um ser como o das lendas e dos romances”. Deste modo, seja qual for o ponto de vista, é negado a eles a possibilidade de conjugar a tradição com a modernidade.

Conforme Oliveira Filho (2012), para a sociedade não indígena há “índios verdadeiros”, os que vivem isolados, sem contato com o homem branco e sem acesso nenhum à tecnologia de informação e de comunicação e, “índios falsos”, os que foram afetados pela “aculturação”, ou que foram “integrados”. Na percepção dessa maioria, o tempo transcorreu de

modo diferente, “os índios verdadeiros” ainda devem manter o modo de vida idêntico aos de seus antepassados.

Oliveira Filho (2012, p. 247) ainda afirma que esse tipo de concepção é uma forma de silenciar a voz do povo indígena, assim como uma forma de esquecer o passado.

É comum jornais, filmes e comerciais de TV suporem que os índios são (ou deveriam ser) iguais àqueles descritos pelos primeiros cronistas, inteiramente exteriores ao universo ocidental. Nessa representação, o tempo transcorreu de modo absolutamente diverso para “brancos” e “índios”. Uns, os não indígenas, estão situados na História e se caracterizam pela variabilidade, mudança e complexidade. Os outros, os indígenas, são como estátuas de pedra, que apenas podem apresentar-se como idênticas ao que antes (supostamente) eram. Recusar ao índio a História e o exercício da própria voz, imaginando-o apenas antes da chegada dos brancos, é um expediente útil para silenciar sobre o violento processo de colonização, propiciando uma autoanistia aos colonizadores. É essa categoria redonda, inteiramente infensa à História, plena de seduções e lisa de culpas, que o senso comum repete e consagra incessantemente.

No entanto, para os povos étnicos ter acesso a todos os benefícios que a sociedade não indígena pode oferecer, como o acesso às tecnologias da informação e da comunicação, significa adquirir a cidadania brasileira que representa a inclusão e a participação nas decisões que lhes dizem respeito. O acesso às tecnologias por parte da comunidade indígena contribui para o fortalecimento de suas culturas e tradições, bem como melhora as condições de vida, sem que percam as suas identidades e os modos próprios de ser e de viver.

Isto posto, um dos principais desafios enfrentados pelos Kambeba de *Tururukari-Uka* é a de conciliar tradição e modernidade, ou seja, é o ato de lidar com a organização social, política e econômica dos brancos, a qual estão inseridos, com a finalidade de garantirem seus direitos de cidadania sem abdicar das tradições do seu povo.

3.2.5. Religião e Lazer

Os Kambeba continuam vivenciando a herança religiosa imposta pela cultura portuguesa. Cerca de 25,42% da população da aldeia *Tururukari-Uka* é evangélica, da igreja Assembleia de Deus e os demais fazem parte da Igreja Católica. O fato de a maioria seguir a religião Católica vem desde os tempos da colonização, quando foram vítimas da catequização, perdendo a religião de seus ancestrais e sendo sufocados por uma religião que, na ocasião, nada significava para eles.

No que diz respeito ao item lazer, os moradores fizeram um campo de futebol, localizado no centro do lugarejo, onde, à tarde, reúnem-se crianças e adultos para jogar bola. Nesse espaço também são realizados seus rituais. Outro momento de lazer acontece uma vez ao ano, quando, aproximadamente, 600 indígenas de diferentes aldeias e etnias do município de Manacapuru-AM e de municípios vizinhos participam do evento: Jogos Indígenas. São três dias de competições esportivas que se iniciam sempre no dia 19 de abril, dia do Índio.

O Sr. Felipe Cruz, professor indígena, e a Sra. Marlete Cruz, ambos moradores da aldeia, explicam como são organizados os Jogos Indígenas:

Arco e flecha, zarabatana, corrida com tora, canoagem, cabo de guerra, tem também várias apresentações de danças culturais... e tem mais... mergulho, queimada de buquê, canoagem... é... pecunha... que mais?... gravatana.... – gravatana é um instrumento desse tamanho, coloca uma flechinha pequena, aí coloca um alvo, aí tem tantos metros para acertar naquele alvo. Têm muitos! São várias modalidades... Quem organiza são os próprios professores indígenas. A gente vai começar agora, a partir do mês de janeiro, a gente faz toda a programação e sai nos supermercados pedindo brindes essas coisas assim, na hora de montar o regulamento, de saber quais as modalidades que vão ser realizadas durante esses três dias... são todos! Mas quem tá em linha de frente para fazer lá no papel são os professores, eles são os grandes responsáveis... É muita gente que dá nesse dia, são praticamente nove aldeias, vem também de Manaquiri participar para cá, só ano passado na frequência deu 600 indígenas. É muita... É muita gente! A aldeia escolhida já começa a se preparar... No próximo ano será em Sahu-Apé. É muito mais pequeno que aqui, muito! Como os parentes...Nós já temos assim na nossa cabeça: Nenhuma aldeia de Manacapuru tem estrutura física pra receber 500/600 indígenas, mas não é por isso que nós vamos deixar de realizar a nossa atividade, nós vamos! Um ata a rede debaixo da árvore, outro leva barraca... é assim que a gente se vira, árvore é que não falta, a gente se organiza dessa maneira. Todos os parentes já vêm conscientes [...] Nunca para os indígenas foi fácil, mas também não é difícil, a gente pensa dessa forma.

A positividade ao encarar os desafios é uma característica das populações indígenas. Visto que realizam os Jogos indígenas, mesmo sem terem uma estrutura considerada “adequada” para receber tanta gente. Nesse evento esportivo, a programação é constituída por várias modalidades de jogos, de brincadeiras e de apresentações de danças culturais. É um momento de muita alegria para os indígenas, pois é uma oportunidade de conviverem com outras etnias, de fortalecerem as práticas culturais, confraternizando com seus pares. São nesses encontros que também se fortalecem as alianças do movimento indígena.

3.2.6. Costumes da Aldeia

Um das preocupações constantes dessa comunidade indígena é a busca de sua reafirmação étnica. Por meio de diversas atividades, os Kambeba procuram manter sua cultura,

sua língua e seus costumes, tais como: a prática do canto, da dança, da contação de histórias de origem mitológicas, o uso do grafismo e o ensino da língua Kambeba.

O mito de origem do povo Kambeba é contado para as crianças pelos mais velhos e pelo professor da escola indígena. Silva (2012, p. 152) a esse respeito afirma que:

Os mais velhos da aldeia Tururukari-Uka contam que o povo Omágua/Kambeba originou-se de uma gota d'água, trazida pela chuva e dentro dela vinham duas gotas menores, que ao tocarem nas folhas de sumaumeira caíram na água do igarapé, dividiram-se em duas partículas e nasceu o homem e a mulher. Por isso, se diz que o Omágua/Kambeba nasceu de uma gota d'água. Várias são as formas de explicar o surgimento do homem na terra. Na Bíblia Sagrada, o nascimento do homem está relacionado com o pó da terra. Deus criou o homem do pó da terra e lhe deu o sopro da vida. Para os indígenas dessa etnia, a forma de explicação para o surgimento da vida está em uma gota d'água. Sua vida sempre foi à margem do rio, na várzea. Assim, a água seria o início de tudo.

Essa narrativa tem função especial na vida do povo Kambeba, pois reafirma sua origem, o que significa dizer que na água está o começo de tudo. Outras narrativas também são transmitidas às crianças, pois traduzem muito bem o universo existencial do povo, tais como: “O Mappinguari”, “Uma história de Curupira”, “Uma Curupira que encantou uma mulher”, “O Canamã” e outras que são contadas pelo professor indígena na escola.

Na figura 18, apresenta-se o mapa mental do mito da criação, de autoria do Sr. Francisco Cruz, atual tuxaua dessa aldeia e também neto do patriarca e antigo tuxaua Sr. Valdomiro Cruz, falecido aos 95 anos, em 2014. Francisco Cruz fez essa representação com base no relato de seu avô, conforme demonstra a figura 18 cedida à Silva (2012, p. 154):

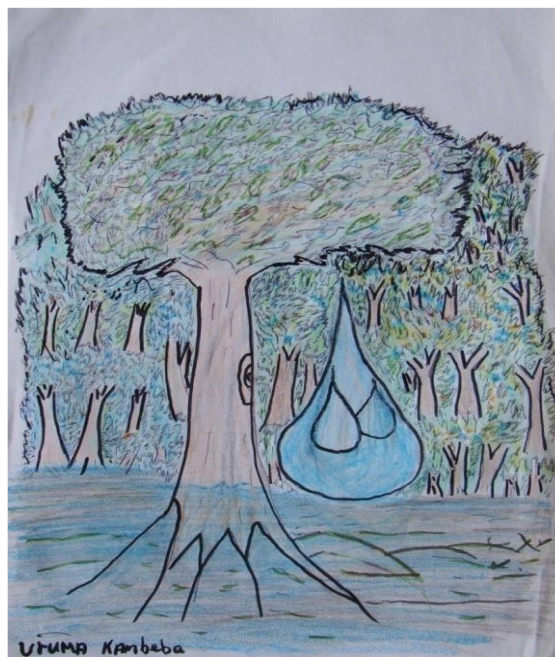


Figura 18: Mapa Mental do Mito da Criação do Povo Omágua/Kambeba

Fonte: Desenho de Francisco Cruz – Foto: José Farias – data: 26-01-2012 cedido à Silva (2012).

O mito, segundo Mircea Eliade (1994), designa uma “história verdadeira” por apresentar um caráter sagrado, exemplar e significativo. Para as comunidades tribais, os mitos ainda estão vivos, nos quais fundamentam e justificam todo o comportamento e toda a atividade do homem.

A definição que para mim, pessoalmente, me parece a menos imperfeita, por ser a mais ampla, é a seguinte: o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento no tempo primordial, o tempo fabuloso do princípio. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. [...] Em suma, os mitos descrevem as diversas, e algumas vezes dramáticas, irrupções do sagrado (ou do sobrenatural) no Mundo. É essa irrupção do sagrado realmente fundamenta o Mundo e o converte no que é hoje. E mais: é em razão das intervenções dos Entes Sobrenaturais que o homem é o que é hoje, um ser mortal, sexuado e cultural. (ELIADE, 1994, p. 11).

A educação entre povos indígenas é transmitida oralmente. Os saberes ancestrais repassados pelos mais velhos aos mais novos imprimem, na comunidade, a formação identitária por meio da observação, da experiência empírica e da autorreflexão motivadas pelo conjunto de mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais que compõem a tradição e a memória de um povo.

Para a comunidade *Tururukari-Uka*, o mito de origem do povo Kambeba não possui mais o sentido de uma “história verdadeira”, conforme descrito por Mircea Eliade. No entanto, é muito significativo, visto que a contação de histórias é um dos ensinamentos repassados para as crianças de todas as idades, sendo uma das formas de construção e reafirmação de sua identidade étnica.

Em referência aos hábitos alimentares, fazem parte da cultura dessa comunidade as bebidas: o *pajuaru*, o *kaiçuma*, a *pororoca* de banana e a de milho. O *pajuaru* é a bebida mais apreciada entre os moradores, feita à base de mandioca, com tempo de preparativos de quase duas semanas. Na primeira semana, um casal na aldeia, designado para essa finalidade, se prepara espiritualmente para fazer a bebida. Fica de resguardo, sem tomar banho com sabão e sem manter relações sexuais, a fim de que o resultado final da bebida tenha uma boa qualidade. Na segunda semana, inicia-se o processo de produção da bebida.

Na Figura 19, mostram as fotos de uma das etapas do preparo e o casal designado para essa função, sempre acompanhados pelos mais jovens da aldeia que observam atentamente a produção da bebida que, ao final, é distribuída entre as famílias.



Figura 19: Fotos do Preparo da Bebida de Mandioca Chamada pelo Povo Kambeba de *Pajuaru*.
Fonte: Fotos cedidas pelo Sr. Fracisco Cruz Kambeba, em 15 de novembro de 2015.

As comidas como: o *fani*, a *pupeca*, a *mujica*, o peixe moqueado são alimentos preparados em momentos festivos, como por exemplo, aniversário da comunidade e na festa de São Tomé, santo padroeiro da aldeia. O *fani* é feito de macaxeira ralada, amassada e temperada, recheada com peixe ou frango, enrolado na folha da bananeira, similar à pamonha, e também cozido. A *mujika* é um alimento preparado em forma de mingau, à base de banana, pupunha e cozido com peixe.

Fazem parte dos costumes da comunidade apresentações de cantos e danças, como: *zana makatipa kurupira* (dança da Curupira), *wakamai pitani* (união dos animais), *ynê ynua euaxima* (você que está chegando), *katu xizi* (bom dia) e outros. Essas apresentações são realizadas na aldeia e na sede do município de Manacapuru em eventos promovidos pela Escola Municipal de Ensino Fundamental São João do Ubim, pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED e em cerimônias de eventos ligados a diferentes temáticas relacionadas à população indígena. Essa comunidade participa de apresentações em níveis municipal, estadual e nacional. Nessas ocasiões pintam o corpo com tintas extraídas do jenipapo e usam roupas com grafismos desenhados no tecido de algodão.



Figura 20: Fotos da Apresentação das crianças na culminância do Projeto PCE “Mostra Viva da Identidade Linguística e Cultural do Povos Indígenas de Manacapuru -AM”, na E.E. José Seffair, em 29/11/2017.
Fonte: Fotos da autora (2017)

O Sr. Felipe Cruz (2016) narra um pouco sobre essas tradições:

Realizamos nossas danças no momento de alegria como na comemoração do aniversário da aldeia, troca de tuxaua, em apresentação escolar e no dia 19 de abril. Usamos nosso grafismo quando vamos realizar nossos rituais e fazemos alguma apresentação fora da aldeia. Pintamos o corpo com as tintas feitas a partir do jenipapo. Preparamos nossas bebidas: como pajuaru, kaçuma, pororoca de banana, de milho, quando vamos realizar nossos eventos tradicionais e nossos trabalhos comunitários, nossas comidas tradicionais, como: mujica, fani, pupeca, peixe moqueado fazem parte também desse momento de alegria.

Dentre os cantos e danças supracitados, a canto “*zana makatipa kurupira*” (dança da Curupira) é o mais comumente apresentado. Este canto foi ensinado pelo Sr. Valdomiro Cruz aos seus netos e, agora, estes ensinam para as crianças e jovens da aldeia. A utilização dos cantos e danças foi uma estratégia empregada para o aprendizado da língua e da cultura Kambeba. Segue um trecho desse canto:

Canto “*zana makatipa kurupira*” (dança da Curupira)

Zana makatipa kurupira(bis)

Tuxaua cadê curupira (bis)

Wsuta iawxama kurupira

Vou chamar a Curupira

Iwka sani kurupira

Lá vem a curupira

Awi iauaxima kurupira

Já chegou a curupira

Yapã nakurata paiuaru kurupira(bis)

Vamos tomar pajuaru curupira (bis)

Yapã yapuraxi kurupira

Vamos dançar curupira

Yapã pinani kurupira

Vamos voltar curupira

Yapã iriua kurupira

Vamos embora curupira

Yapã terina kurupira

Vamos dar adeus à curupira

(FELIPE CRUZ, 2018).

Como visto, a formação identitária é um processo em constante (re) construção que se adapta e se transforma juntamente com as mudanças sociais, políticas e econômicas. Cada sociedade traz consigo uma tradição cultural que pode ser reificada no tempo e no espaço, sobrevivendo à sociedade que se atualiza. A identidade étnico-cultural dos indígenas de *Tururukari-Uka* busca se fortalecer mesmo em face às influências de uma sociedade dominante. As tradições mantenedoras de sua identidade essencial prevalecem por meio de seus hábitos alimentares, suas narrativas míticas, seus cantos, suas danças e seus grafismos, preservando seus valores como membros de uma sociedade com características próprias.

CAPÍTULO 4 – A ESCOLA TURURUKARI-UKA: PRÁTICAS LINGUÍSTICAS E DINÂMICAS DO PROCESSO DE FORTALECIMENTO DA LÍNGUA ÉTNICA

Neste capítulo, dividido em quatro seções, descreve-se o cenário educacional da escola *Tururukari-Uka*. A análise apresentada decorre das coletas de dados realizadas durante as visitas à aldeia, nas quais se observou as práxis pedagógicas de dois professores, o currículo, a gestão escolar e as práticas linguísticas da língua Omágua/Kambeba.

Outrossim, são apresentadas ainda as expectativas dos professores e das lideranças frente a uma escola intercultural, sendo esta colocada como um dos aspectos desejáveis e necessários para que seja respeitada a especificidade da educação escolar indígena. Visto que os Kambeba de *Tururukari-Uka* se relacionam com a sociedade não-indígena, participando de várias atividades sócio-políticas-educacionais e culturais, como citado na seção 3.1.3 e o modo como ocorrem essas relações se reflete no cotidiano da escola.

Isto posto, todos os dados são analisados criticamente considerando a proposta pedagógica voltada para a Educação Escolar Indígena e as práticas escolares implementadas na escola da comunidade étnica em estudo.

4.1. Práticas Linguísticas dos Kambeba de *Tururukari-Uka*

No que diz respeito ao uso da língua étnica pelos indígenas da aldeia *Tururukari-Uka*, atesta-se que os Kambeba falam no seu dia a dia, dentro e fora da comunidade indígena, a Língua Portuguesa, entretanto, somente as crianças e adolescentes em faixa etária escolar e alguns adultos possuem algum conhecimento sobre o vocabulário da língua Omágua/Kambeba.

Verificou-se por meio da aplicação do formulário e da lista de *Swadesh* que poucas crianças e adolescentes aprendem a língua nativa em casa, sendo a escola o principal espaço onde ocorre o ensino e a aprendizagem do Kambeba. Por consequência do contato, a Língua Portuguesa acabou tornando-se a L1 entre os falantes dessa comunidade.

Também se constatou que as práticas da língua étnica pelos indígenas de *Tururukari-Uka* restringem-se ao espaço da escola indígena e a ocasiões especiais de apresentações de seus cantos e danças, tal prática discursiva é realizada com a finalidade de reafirmar a identidade

étnica e tida como patrimônio linguístico-cultural desse grupo. Essa situação linguística, conceituada pelos linguistas de diglossia, ocorre quando uma comunidade utiliza duas línguas diferentes, sendo que cada uma é frequentemente proferida para um uso distinto, ou seja, possui funções sociais diferentes, demarcadas hierarquicamente.

Assim, de acordo com Ferguson (1974, p. 102 *apud* MARTINY; MENONCIN, 2013, p.310):

Diglossia é uma situação linguística relativamente estável na qual, além da ou das variedades adquiridas em primeiro lugar (variedades que podem conter um padrão ou vários padrões regionais), se encontra também uma variedade sobreposta, muito divergente e altamente codificada, por vezes mais complexa ao nível gramatical, e que é a base de uma vasta literatura escrita e prestigiada. Esta variedade é geralmente adquirida por meio do sistema educativo e utilizada a maior parte das vezes na escrita ou nas situações formais do discurso. Não é, no entanto, utilizada por nenhum grupo da comunidade na conversação corrente.

De igual modo, esse conceito é definido por Hora (?, p. 80):

Nas comunidades em que duas variedades de língua são usadas, e onde há uma divergência funcional institucionalizada no uso, dizemos haver diglossia. Situação diglósica é aquela, portanto, em que convivem duas línguas, cada uma delas servindo para um determinado fim. Sabemos que há comunidades indígenas no Brasil, com forte predomínio do Português, mas com a utilização da língua indígena para fins, por exemplo, religiosos e culturais. Podemos afirmar que uma situação diglósica corresponde a uma distribuição complementar, ou seja, onde uma língua for usada a outra não o será.

Na visão de Ferguson, em comunidade que se encontra em situação diglósica, há uma hierarquia entre as duas variedades, uma alta e a outra baixa, sendo estas, uma dominante e uma dominada. A variedade alta é usada formalmente nos registros escrito e oral, enquanto a variedade baixa é mais usada em situações informais. Contudo, há questões relacionadas de poder que sempre propiciarão maior status de uma língua em detrimento da outra.

Hamel (1988, p.51) define a diglossia “como parte integrante de un conflicto intercultural, cuyos aspectos sociolingüísticos se manifiestan en una relación asimétrica entre prácticas discursivas dominantes [...] y prácticas discursivas dominadas”. Essas restrições de uso da língua dominada na comunidade étnica em estudo desfavorecem a aquisição de uma maior fluência na língua Kambeba nas práticas discursivas do dia a dia.

De acordo com a perspectiva teórica da prática social de Bourdieu, Hanks (2008, p.55) ressalta que: “[...] no processo de socialização, em meio a disputas e competições no campo, o indivíduo então passa por uma violência simbólica ao ser induzido a se posicionar no espaço social a partir de critérios e padrões do discurso dominante. É objeto de violência porque sua

fala é restringida, seja por ele mesmo ou pelo outro”. Outrossim, os Kambeba de *Tururukari-Uka*, assim como demais povos indígenas, foram reprimidos a não falarem sua língua étnica, o que levou, aos poucos, ao enfraquecimento do uso dessa língua em suas práticas sociais. E desse modo prevalecendo o uso da língua étnica somente em momentos festivos da aldeia e escolares.

A Tabela 4 demonstra a situação de fala e de escrita da língua Omágua/Kambeba entre os falantes da comunidade *Tururukari-Uka*.

Famílias	Número de Pessoas	FALA A LÍNGUA KAMBEBA			ESCREVE A LÍNGUA KAMBEBA		
		fluentemente	um pouco	não falam	bem	um pouco	não sabe
F 01	04	-	03	01	-	02	02
F 02	07	-	04	03	-	04	03
F 03	04	-	03	01	-	03	01
F 04	06	-	06	-	-	05	01
F 05	03	-	01	02	-	01	02
F 06	04	-	01	03	-	-	03
F 07	06	-	03	03	-	03	03
F 08	07	-	06	01	-	06	01
F 09	04	-	03	01	-	02	02
F 10	04	-	03	01	-	03	01
F 11	04	-	03	01	-	03	01
F 12	03	-	01	02	-	01	02
F 13	06	-	02	04	-	01	05
Total	62	-	39	23	-	34	27

Tabela 4: Situação Sociolinguística da aldeia *Tururukari-Uka*

Fonte: Autoria própria, elaborado por meio da aplicação de Formulário em 15/11/2016.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 4 observa-se que 62,90% das famílias que responderam ao formulário afirmaram que falam pouco a sua língua étnica: têm conhecimento de um número restrito de vocábulos, elaboram pequenas frases e não conseguem proferir longos textos, nem na forma oral, nem na escrita da língua Omágua/Kambeba. Desses, 54,84% atestaram saber ler e escrever um pouco da sua língua étnica.

Outro aspecto importante observado foi que as crianças, em faixa etária de 0 a 5 anos e os adultos acima de 45 anos, não falam e/ou escrevem em língua Omágua/Kambeba, sendo que as crianças, adolescentes e adultos que frequentam à escola indígena são os que mais detêm o conhecimento dessa língua indígena.

A família Cruz iniciou o processo de perda linguística quando foi obrigada a deixar de falar a língua Omágua/Kambeba e passar a falar somente a Língua Portuguesa. O medo da

repressão pelo uso da língua e da cultura levaram esses indígenas a não falar mais fluentemente sua língua étnica e essa, aos poucos, foi perdendo espaço entre seus falantes. Contudo, o processo de fortalecimento foi iniciado na década de 1990 por iniciativa do Sr. Valdomiro Cruz, conforme relata sua neta, Sr.^a Marlete Cruz (2017):

Nós corríamos um grande risco de sofrer a discriminação, né... até mesmo de morrer. Então o vovô tinha medo de falar... de ensinar para nós a fala Kambeba... de ser falante mesmo da língua. Nós começamos mesmo a resgatar a língua em 1993, quando morávamos no Cuieiras. Ninguém na aldeia falava mais a língua, os mais velhos eles sabiam falar, mas não praticavam já por causa disso...do medo... medo de sofrer algum tipo de morte mesmo, né. Então, o vovô já não colocava muito em prática isso... a fala da língua Kambeba... aí nós ainda estudamos um ano com a minha tia “Babá”, a irmã dele e depois de um ano o vovô já correu atrás para que o Tonho, que é o Raimundo (na época com 14 anos), é... fosse contratado para trabalhar o resgate da língua porque ele via que nós não falávamos mais, só quem falava era ele, né. Então, aí a gente voltou a estudar, é... primeiro ele deu as instruções, como o Tonho tinha que falar, o quê que ele tinha que nos ensinar, né. Na época, o pensamento dele era só de ensinar o básico como: beber, comer, né? é... andar, ir pro roçado, ajuri, então era essa a intenção de início. [...] Dois anos depois, o Raimundo (com 16 anos) foi contratado pela prefeitura de Novo Airão aí que fomos começar a ... a falar a língua Kambeba, a cantar... o vovô sempre dando esse acompanhamento junto com ele [...] então foi a partir de 1993 que nós começamos a se deparar... para falar mesmo a língua Kambeba. Então, assim... nós não somos falantes de falar fluentemente o Kambeba por causa disso... foi muito recente... e foi desde daí que começamos a praticar. [...] Mas é um pouco difícil porque como nós não crescemos desde pequenininho falando, então nós não temos aquele domínio de falar, de conversar assim fluente na língua Kambeba.

Desde o período Colonial as línguas indígenas sofrem pelo assujeitamento linguístico, uma vez que vários foram os motivos que interferiram e que afetaram a vivência da língua pelos seus falantes. A imersão forçada em outra cultura e língua provocou o enfraquecimento, bem como o desaparecimento de muitas delas. Até hoje as línguas indígenas são fortemente discriminadas, por essa razão os povos indígenas dificilmente conseguirão manter suas línguas étnicas se a política linguística do grupo não assegurar seus espaços. Silva (2011, p. 65) afirma que:

Pode-se se dizer que o que se observa nas áreas indígenas é uma “guerra de línguas” em que as línguas em questão não lutam em pé de igualdade, uma vez que a língua indígena sempre está em uma situação desvantajosa; essa “guerra de línguas” reflete um conflito mais profundo que é o de culturas distintas e de suas ideologias (modos de ser e pensar), a do mundo indígena, de um lado, e a do mundo não-indígena, do outro.

Mesmo frente a essa “guerra de línguas”, os Kambeba de *Tururukari-Uka* tentam assegurar seus espaços por meio de engajamentos políticos aos movimentos indígenas, como já mencionado. Exemplo disso é o indígena Farney Kambeba, líder da “Organização Cambeba do Alto Solimões-OCAS”, que, preocupado com a perda linguística do seu povo, elaborou o

projeto “Existimos Sim”, objetivando o fortalecimento da língua étnica dos seus “parentes⁸”, a fim de que pudessem aprender tanto a língua materna como a língua Nheengatu.

A respeito desse projeto, Silva (2015, p. 12/13) atesta que:

De forma incansável, as lideranças Kambeba do Amazonas, por meio da Organização Kambeba do Alto Solimões-OCAS, costumam se articular com outros movimentos indígenas e com a academia. Seu líder, Farney Tourinho de Souza, coordenador do Movimento Omágua/Kambeba, buscou a Universidade do Estado do Amazonas para desenvolver uma experiência de resgate da língua junto a alguns “parentes” desaldeados, vítimas do etnocídio, residentes na periferia dos bairros da cidade de Manaus e que, hoje, suas culturas, nada lembram as características do povo Kambeba. Outro vieram de São Paulo de Olivença (Alto Solimões), especialmente para o projeto.

De acordo ainda com a autora, foram meses de planejamento, sensibilização e negociações que antecederam à consolidação desta luta. Segundo Silva (2015), o Movimento Omágua/ Kambeba, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino-SEDUC e com o Ministério da Educação-MEC por meio do Programa Brasil Alfabetizado, juntamente com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE e a Secretaria Municipal de Educação-SEMED-Manaus realizaram esse projeto. A UEA enquanto coordenadora institucional da ação pedagógica procedeu ao cadastramento e acatou a seleção dos educadores indicados pelo movimento.

Conforme Breves (2013), esse projeto foi desenvolvido por meio de oficinas que aconteciam em Manaus, estado do Amazonas. Participaram desse grupo 37 (trinta e sete) indígenas que estudaram durante 7 (sete) meses, tornando-se agentes multiplicadores da língua Omágua/Kambeba em suas aldeias. Segundo Silva (2012, p. 122), as oficinas eram ministradas pelos indígenas: “Francisco Cruz (Uruma) da aldeia *Tururukari-Uka*, que ensinava a língua mãe, e Danielle Kambeba (Adana Kambeba), que ensinava a língua geral, uma vez que esta é falada pelos indígenas Kambeba mais velhos, situados no alto e médio Solimões, Manaus e também no Peru”.

Outro trabalho que contribuiu para o fortalecimento dessa língua étnica ocorreu em 1999, quando a Sra. Iara Tatiana Bonin, membro do CIMI e, na época, mestranda da UnB, juntamente com o Sr. Raimundo Cruz da Silva Kambeba, professor indígena da comunidade Nossa Senhora da Saúde, hoje, chamada de Três Unidos, organizaram um livro a partir dos relatos das pessoas dessa comunidade. Nessa ocasião, Bonin, objetivando o registro da língua

⁸ O termo “parente” não representa entre os indígenas apenas a união dos povos, mas que entre outros, compartilham de alguns interesses comuns, como o direito à terra para morar, plantar e realizar suas manifestações culturais, e que estão juntos na luta pela autonomia sociocultural perante a sociedade nacional (SILVA, 2012, p. 87).

e da cultura Omágua/Kambeba, pesquisou entre os indígenas dessa etnia vários aspectos socioculturais e linguísticos.

Consoante a isso, Breves (2013, p. 34) confirma:

Por essa via, o professor Kambeba e a antropóloga Iara Tatiana Bonin, em pesquisa de mestrado no ano de 1999, conseguiram produzir uma cartilha com a participação dos Omágua/Kambeba de Três Unidos, tendo como título “AUA Kambeba a palavra da aldeia Nossa Senhora da Saúde”, que registra momentos importantes da vida desse povo, como a historicidade, as lembranças, cantos, rituais, lendas e mitos, transformando todas essas informações em material didático, com objetivo de contribuir com o trabalho da Escola Municipal Três Unidos – AUA Kambeba e servindo também como instrumento de reflexão e divulgação sobre a cultura e a forma de vida dos Omágua/Kambeba de Três Unidos.

Dessa maneira, o livro intitulado “*AUA Kambeba: a palavra da aldeia Nossa Senhora da Saúde*” foi planejado coletivamente e, após coleta de dados orais, aprovação, correção e complementação dos autores, foi organizado em cinco partes. A última parte, reservada ao dicionário Kambeba, apresenta os vocábulos coletados durante a pesquisa. Segundo o professor indígena da aldeia *Tururukari-Uka*, são, na sua maioria, de origem Omágua/Kambeba, mas há algumas palavras em Nheengatu.

Bonin e Cruz Kambeba (1999, p.05/75), na apresentação do referido livro, expõem sobre como esse está organizado:

na primeira o tuxaua, Seu Valdomiro Cruz, apresenta os Kambeba e relata o caminho que seu povo percorreu até chegar à Aldeia Nossa Senhora da Saúde. Diamantina Cruz conta a história da Aldeia;
na segunda parte registramos aspectos da vida, da memória sobre as aldeias antigas e o cotidiano Kambeba;
na terceira parte reunimos as histórias contadas pelos mais velhos e que costuma ser ouvidas atentamente pelos jovens e crianças da aldeia;
na quarta parte abrimos espaço para os textos em língua Kambeba produzidos na escola;
na quinta parte está organizado um vocabulário da língua Kambeba, a partir de duas fontes históricas destacadas na bibliografia [um documento mimeografado, sem autor, sem título, 1976. Levantamento da língua Kambeba nas aldeias: Jaquiri e Barreira da Missão do Meio]

Tanto o Projeto “Existimos Sim” quanto o livro “Aua Kambeba: a palavra da aldeia Nossa Senhora da Saúde” são marcos importantes para o processo de fortalecimento da língua e da cultura desse grupo étnico. Contribuíram significativamente oferecendo subsídios aos habitantes de *Tururukari-Uka* para ensinarem aos mais novos da aldeia a língua e a cultura étnica do povo Omágua/Kambeba. Mesmo a língua indígena não sendo a língua de instrução ao longo de todo o processo de escolarização, o seu fortalecimento acontece através da escola

indígena, na qual o ensino é direcionado às crianças e aos adolescentes em idade escolar, como também a alguns jovens e adultos.

Em conformidade com essa assertiva, a Sra. Maria de Fátima Cruz (2017) afirma que:

O estudo está resgatando a cultura da gente. Desde quando meu pai convivia com a gente começou a falar com a gente, né?... ensinar a gente... fizemos, publicamos livro de aula Kambeba... Aí meu pai, meus tios que eram mais idosos, né? Eles publicaram livro... aí a gente começou a aprender estudar e purair a gente foi aprendendo a falar. Eu como me interessava demais... meu pai morreu, mas eu fiquei um pouco, não falo assim correto, mas têm coisas que eu falo e pouco. Assim... mas a gente fala não vai deixar perder não nossa cultura, tô mantendo aqui dentro. O professor Felipe tá dando aula para as crianças, como ele não sabe muito, eu auxilio ele.

Para verificar o conhecimento da língua étnica adquirido no espaço escolar, foi elaborada uma lista de palavras, acrescida de pequenas frases e saudações, para ser aplicada juntamente com a lista de *Swadesh*, com a finalidade de se observar melhor o universo vocabular desse grupo étnico. Na Figura 21, o quadro apresenta apenas uma amostra dessa lista, concentrando-se nas 10 palavras em que houve uma variação de pronúncia em referência ao vocábulo.

N.º	Palavras em Língua Portuguesa	Palavras em Língua Kambeba	Transcrição Fonética IF 01 Fem. 58 anos	Transcrição Fonética IF 02 Fem. 42 anos	Transcrição Fonética IF 03 Fem. 32 anos	Transcrição Fonética IF 04 Fem. 14 anos	Transcrição Fonética IF 05 Fem. 13 anos
1.	HOJE	ICUM	[i'kūmi]	[i'kūm]	[i'kūm]	[i'kūm]	[i'kūm]
2.	TARDE	CARUCA	[e'ruka]	[ruka]	[e'ruka]	[e'ruka]	[ka'ruka]
3.	NA FRENTE	IQUE-ACA	[iki'aka]	[iki'aua]	[iki'aua]	[iki'aka]	[iki'aka]
4.	JARAQUI	IARAQUI	[ua'raki]	[ia'raki]	[ia'raki]	-	-
5.	TAMBAQUI	TAMAQUIXI	[gami'tenu]	[təma'kuiʃi]	[təma'kuiʃi]	-	-
6.	MEL	MISQUI	[miski]	[misi]	[misi]	[miski]	[miski]
7.	ALDEIA	RITAMA	[eri'tama]	[eri'tama]	[eri'tama]	[ri'tama]	[ri'tama]
8.	ZAGAIA	ITASAPA	-	[ita'sapa]	[ita'sapa]	-	[ita'zapa]
9.	FACA	QUIXI	[ta'kuiʃi]	[ta'kuiʃi]	[ta'kuiʃi]	[kuiʃi]	[kuiʃi]
10.	REMO	IAPUQUITA	[ia'puka]	[te'kita]	[te'kita]	[ia'pukita]	[ia'pukita]

Figura 21: Quadro da Variação Sociodialetal

Fonte: Autoria própria (2017).

Os resultados apresentados na Figura 21 demonstra uma possível variação sociodialetal na fala do gênero feminino, a qual se define como diageracional. Observa-se que as palavras pronunciadas pelas duas jovens de 13 e 14 anos apenas se distinguem em um item lexical. Entre as demais mulheres, a pronúncia que mais se distancia das demais é a da senhora mais idosa. As informantes 04 e 05 (14 e 13 anos), ainda em idade escolar, aprenderam a língua étnica na escola *Tururukari-Uka*, enquanto que a informante 01 (58 anos) aprendeu com o pai no ambiente familiar. As informantes 02 e 03 (42 e 32 anos respectivamente) aprenderam

Kambeba com o avô, o Sr. Valdomiro Cruz e no espaço escolar quando crianças. A variação linguística é inerente à fala, mesmo em uma comunidade pequena, como é o caso em estudo, não há uma homogeneidade no falar.

Corroborando com esses resultados expostos, apresentam-se as informações obtidas a partir da aplicação da lista de Swadesh, junto a 13 (trezes) informantes, de ambos os sexos, com faixas etárias entre 06 a 58 anos, os quais são representantes de três gerações do povo Omágua/Kambeba, distribuídos em 11 (onze) famílias.

Verificou-se que na família 6 (F6), constituída por três membros: IF1: Fem. 18 anos; IF 2: Masc. 20 anos; e IF3: Masc. 3 anos; e a família 12 (F12) também formada por três membros: F1: Fem. 21 anos; IF2: Fem. 3 anos e IF3: Masc., 9 meses atestaram durante a aplicação do formulário não terem conhecimento linguístico da língua Omágua/Kambeba.

Pretende-se, a partir desses dados, observar o percentual de vocábulos que esses falantes conhecem da sua língua étnica, após o início dos projetos de fortalecimento da língua Omágua/Kambeba. A lista completa encontra-se no anexo dessa dissertação. Na Tabela 5 indica o percentual de palavras que constam no repertório linguístico dos 13 (treze) informantes:

FAMÍLIA DA QUAL A (O) INFORMANTE FAZ PARTE	N.º DE INFORMANTES	PERCENTUAL
F1	IF1 – Fem. 58 anos	68%
F3	IF2 – Fem. 42 anos	58%
F11	IF3 – Masc. 36 anos	63%
F10	IF4 – Fem. 32 anos	62%
F4	IF5 – Fem. 31 anos	38%
F2	IF6 – Masc. 25 anos	65%
F5	IF7 – Masc. 22 anos	47%
F13	IF8 – Fem. 21 anos	62%
F10	IF9 – Fem. 14 anos	50%
F9	IF10 – Fem. 13 anos	40%
F8	IF11 – Masc. 10 anos	35%
F7	IF12 – Fem. 09 anos	38%
F11	IF13 – Fem. 06 anos	43%

Tabela 5: Lista de *Swadesh*: percentual de palavras registradas no repertório linguístico das informantes.

Fonte: Autoria própria. Aplicado no período agosto a novembro de 2017.

Conforme demonstra a Tabela 5 a primeira geração do Sr. Valdomiro Cruz, representada pela informante 01 (Fem. 58 anos), conserva em seu repertório linguístico um percentual de 68% de vocábulos Omágua/Kambeba da lista de *Swadesh*, enquanto que a

segunda e terceira geração representada pelos demais informantes apresentaram percentual entre 35% a 62%. Também se verificou a produção escrita da língua étnica. Os resultados apresentados comprovam que, com exceção da informante 01 (58 anos), possuem um pouco de conhecimento da escrita da língua Omágua/Kambeba, adquirido em ambiente escolar.

Assim sendo, é notório que a escola é a protagonista nesse papel de fortalecimento linguístico-cultural étnico, uma vez que ela é o ambiente em que as novas gerações têm contato com a língua e a cultura da etnia. No entanto, no que se refere aos aspectos linguísticos, a escola, e a comunidade, ainda tem muito a fazer para que se possa subsidiar essa comunidade a se tornarem falantes fluentes dessa língua étnica.

Consoante a essa assertiva, Teixeira (1995 apud FERREIRA; SOUZA, 2006) afirma que as línguas quando deixam de ser faladas pelas crianças como primeiro idioma é um pouco como os animais e as plantas que perdem sua capacidade de reprodução. O autor denomina esse processo de perda linguística de “processo de empobrecimento científico, biológico, cultural e social”. Portanto, em sua concepção, essa perda é um grande prejuízo, uma vez que a preservação da diversidade linguística de um país é por ela encarada como uma riqueza e não como um problema.

4.2 A Escola Kambeba: processo de construção de uma escola de qualidade e específica

O povo Omágua/Kambeba está reconstituindo a sua história por meio do apoderamento da escola, que agora, ao invés de ser um instrumento de dominação, passa a ser um mecanismo de afirmação da identidade desse grupo étnico. Dado que, no ambiente escolar, transitam os conhecimentos da sociedade envolvente e também os saberes tradicionais são repassados pelos mais velhos.

Desta forma, o contato com esses saberes linguísticos e culturais moldam e fortalecem a formação identitária das novas gerações. Conforme Luciano (2006, p. 130), a alteridade dos povos indígenas é mantida “graças às estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a prática pedagógica uma delas. As formas de educação que desenvolvem lhes permitem continuar a serem eles mesmos e transmitirem suas culturas através das gerações”.

Assim sendo, para os Kambeba de *Tururukari-Uka*, a educação escolar indígena⁹ e a educação indígena são temáticas recorrentes em suas reivindicações junto à Secretaria de Educação, no município de Manacapuru. Visto que, a escola específica e de qualidade, para esse grupo étnico, se faz necessária para fortalecer o sentimento de “ser indígena” perante a sociedade indígena e não indígena.

Os moradores de *Tururukari-Uka* têm comprovado, por meio de suas ações, que a coletividade e o conhecimento sobre os direitos indígenas são fundamentais para a reivindicação e conquista dos seus direitos. Mesmo sendo uma aldeia relativamente pequena, destacam-se por estarem sempre engajados em busca de melhorias para a comunidade, em especial, no que tange à educação escolar indígena e à educação indígena.

Conforme já ressaltado, por quase dois séculos, esse grupo étnico foi considerado extinto, quando, na verdade, haviam remanescentes. Os poucos sobreviventes tiveram que se esconder e abriram mão de sua cultura e identidades negando-as aos seus descendentes como única forma de sobrevivência. Quando na década de 1980, ocorre a etnogênese¹⁰ dos Kambeba, inspirada pelos movimentos indígenas. Assim, os Omágua/Kambeba ganham força para se organizarem e assim reivindicarem seus direitos constitucionais para a sobrevivência física e cultural do seu povo.

Conforme Luciano (2006, p. 112), a “etnogênese é o primeiro passo para a superação das sequelas dos séculos de escravidão e de repressão a que os povos indígenas do Brasil foram submetidos ao longo do processo de colonização”. Deste modo, os Kambeba de *Tururukari-Uka* buscam suplantar as sequelas desses séculos de opressão, fazendo do espaço escolar indígena o principal instrumento para o fortalecimento linguístico e cultural.

4.2.1 A instauração da escola *Tururukari-Uka*

⁹ De acordo com Luciano (2006, p. 129), a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global.

¹⁰ Segundo Luciano (2006, p. 112), A “etnogênese” é um fenômeno” em que, diante de determinadas circunstâncias históricas, um povo étnico, que havia deixado de assumir sua identidade étnica por razões também históricas, consegue reassumi-la e reafirmá-la, recuperando aspectos relevantes de sua cultura tradicional.

Segundo Breves (2014), a primeira escola específica do povo Omágua/Kambeba foi implantada na década de 1990, na aldeia Três Unidos, uma comunidade constituída por indígenas da etnia Kambeba, oriundos da Terra Indígena do Igarapé Grande, no município de Alvarães, no rio Solimões. Seu fundador, na época o tuxaua, o Sr. Valdomiro Cruz. Esse líder indígena observou que as novas gerações já não falavam a língua étnica e estavam esquecendo as tradições do seu povo. Por isso, começou a reunir e instruir seus parentes, a fim de repassar os saberes tradicionais da etnia.

Um de seus filhos, na época com 14 anos, o Sr. Raimundo Cruz Kambeba, foi preparado para exercer a função de professor indígena daquela comunidade. Dá-se, então, o início do processo de fortalecimento da língua e da cultura do povo Omágua/Kambeba. Do mesmo modo, a escola indígena da aldeia *Tururukari-Uka*, fundada em 2004, funcionava na casa da Sr.^a Maria de Fátima, conhecida como “dona Teca”, filha do Sr. Valdomiro Cruz, onde se desenvolviam atividades voltadas para a mesma finalidade.

A primeira professora da escola de *Tururukari-Uka* foi a Sr.^a Marlete Cruz ¹¹, a qual também foi preparada por seu avô para assumir essa função. Era ainda uma educação informal. Ela se reunia, ocasionalmente, com os demais indígenas para estudarem a língua étnica, realizarem oficinas de artesanatos e praticarem os cantos ensinados pelo avô. Essas atividades tinham como único objetivo manter vivos os saberes tradicionais do povo Omágua/Kambeba.

Consoante a isso, a Sr.^a Marlete Cruz (2016) rememora o início de suas atividades docentes:

E a partir de cinco meses que nós já estávamos aqui mesmo, eu já dava aula, né. Eu... eu... Ele (Valdomiro Cruz) me fez todo o preparo também como o professor Raimundo, né. Fomos os dois primeiros professores Kambeba a dar aula, depois dele quem assumia a sala de aula era eu, em Três Unidos. Então, eu já vinha com esse processo de aprendizagem... Eu tenho 31 anos, eu comecei a dar aula com o professor Raimundo, ele tinha 14 anos. Na época, o prefeito de Novo Airão até recusou para não contratar, mas, mesmo assim, ele ficou trabalhando, quando a comunidade decidiu em fazer roça para ajudar o professor Raimundo terminar o Ensino Médio e o Fundamental dele em Novo Airão, eu que ficava dando aula. Então assim, nós tivemos todo esse preparo e o apoio do “Papuinho” que é o Valdomiro Cruz, né. Então, a partir daí nós ficamos aqui, nós viemos para cá e já me sentia preparada... eu fui formada não por um professor que tinha graduação, mas, sim, por uma pessoa, pelo meu avô que já carregava isso a muito tempo essa responsabilidade, esse compromisso com o povo, né? Então... aí eu comecei a trabalhar...

De acordo com a professora, nessas reuniões, participavam pessoas de diferentes faixas etárias e conversavam a respeito de tudo. Nesses momentos, também discutiam e

¹¹ Marlete Cruz é filha da Sr.^a Maria de Fátima e neta do Sr. Valdomiro Cruz.

decidiam, coletivamente, questões de interesse da comunidade. Desse modo, a educação indígena na aldeia *Tururukari-Uka* dá-se início. E, somente em 2009, conquistam a implantação da educação escolar indígena, sendo esta fruto das reivindicações realizadas junto à Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

Entre os anos de 2009 a 2016, a educação na aldeia ocorria de duas maneiras: através da educação escolar indígena e da educação indígena. O ensino de cada uma acontecia em turnos distintos, nos quais dois professores eram contratados pela prefeitura de Manacapuru. Em um turno, o professor não indígena, realizava suas atividades docentes em uma turma multietapa¹² e multisseriada¹³. No outro, o professor indígena trabalhava com a ajuda da matriarca, a Sr.^a Maria de Fátima, na implementação de ações para o fortalecimento da língua e da cultura do povo Omágua/Kambeba.

Em referência à construção da escola, conforme demonstra a Figura 22, esta passou por algumas modificações ao longo desses doze anos de fundação da aldeia. Segundo Silva (2012, p. 125), “a primeira escola construída tinha o formato de um chapéu de palha, mas pelo fato de não se ter palha suficiente para suprir as necessidades da aldeia, o padrão de construção da escola foi alterado em 2012, sendo esta construída com madeira e cobertura de zinco”. Por fim, em 2014, a escola é construída toda em madeira com a base em alvenaria. Esta nova estrutura possui uma sala de aula, dois banheiros (masc./fem.), um depósito, uma cozinha e uma secretaria. Conforme demonstram as fotos da Figura 22:



Figura 22: Fotos da Escola *Tururukari-Uka*

Fonte: Silva (2012, p.126) e foto (à direita) da própria autora – 11/10/2016.

Ainda assim, a nova escola não atende todas às necessidades da comunidade. No que se refere à estrutura física, ainda se faz necessária a climatização da sala de aula, a implantação

¹² Turma Multietapa atende alunos de Educação Infantil e de Ensino Fundamental na mesma turma.

¹³ Turma Multisseriada é a organização de alunos de diferentes anos de escolaridade do Ensino Fundamental, na mesma turma. Ambas, as práticas, são adotadas em áreas rurais, onde há baixa densidade demográfica e o número reduzido da demanda inviabilizam, quase sempre, a criação de turmas específicas para cada etapa e ano escolar.

de uma biblioteca e de um laboratório de informática, para que os alunos tenham acesso à pesquisa, através de livros e da Internet, contribuindo, desta forma, para uma educação com mais qualidade.

A esse respeito, o Sr. Felipe Cruz (2016), professor indígena da escola *Tururukari-Uka*, afirma que:

Nossos direitos indígenas não são respeitados de nenhuma forma, nem pelas outras comunidades, nem pelos governantes, de todo jeito nossos direitos não são cumpridos. Nós temos direito a muita coisa no papel, mas quando vem para realidade, não tem nada. Falando na educação... nós temos direito a uma educação diferenciada, específica e de qualidade, então, hoje, observando aqui a nossa realidade, não temos uma educação de qualidade, não só pelo prédio escolar, mas falta material escolar, mas falta material didático. Aqui é para termos uma sala climatizada, nós não temos. A educação infantil é misturada com o fundamental, então isso aí para o aprendizado do aluno nós observamos que tem uma grande perda, sem material de apoio para o professor..., então, nós não temos uma educação de qualidade aqui na aldeia.

Diante do exposto, os indígenas desse grupo étnico buscam uma educação diferenciada e de qualidade para as crianças da comunidade, não só sob o prisma das práxis pedagógicas, mas também no que diz respeito à organização da escola e de sua estrutura física. Nesse sentido, a determinação das lideranças tem sido fundamental.

A escola assim se instaura nessa perspectiva de inserção de práticas que visem ao fortalecimento dos usos da língua étnica e do conhecimento da tradição cultural, por meio da educação indígena e da educação escolar indígena, no desígnio de fortalecer os costumes e tradições assegurados constitucionalmente.

No que tange aos alunos de *Tururukari-Uka*, estudam na escola indígena, na Educação Escolar Indígena crianças com faixa etária de 4 (quatro) a 10 (dez) anos e na Educação Indígena a partir dos 3 (três) anos. Entretanto, conforme o professor indígena, as famílias Kambeba têm autonomia para decidir com quantos anos seus filhos começam a estudar. Na Tabela 06 apresenta-se o número de alunos matriculados na escola indígena e na Escola Municipal São João do Ubim:

	Escola Tururukari-Uka		EMEF São João do Ubim	Número Total de Alunos
	Educação Infantil	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	
2015	04	15	07	26
2016	03	14	08	25
2017	05	06	06	17
2018	03	09	06	18

Tabela 06: Número de alunos indígenas matriculados na escola *Tururukari-Uka* e na escola São João do Ubim.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações fornecidas pela secretaria da escola São João do Ubim (2018).

Para essa comunidade étnica, tanto a Educação Escolar Indígena quanto a Educação Indígena são muito importantes. Desse modo, a instauração da escola *Tururkari-Uka* representa a esperança de um futuro melhor para as crianças Kambeba. Preocupados com o ensino e a aprendizagem delas, os pais acompanham os filhos na realização das tarefas escolares, participam das reuniões convocadas pelos professores e gestor da escola e, sempre que possível, visitam à escola no momento das aulas e ficam observando do lado de fora pela janela como os filhos estão se comportando e como os professores estão ministrando suas aulas.

À vista disso, a Sra. Fátima Cruz Kambeba (2017), de 58 anos, afirma que a Educação Escolar Indígena é muito importante. Ela anseia que seus descendentes ingressem ao ensino superior e tenham uma profissão que oportunize melhores condições de vida para toda a família. De acordo com a matriarca da aldeia *Tururukari-Uka* "o estudo é muito importante porque eu não tenho muito estudo... até o terceiro ano estudei, mas meus filhos não quero que seja que nem eu... pra mim é uma grande importância estudar... eu tenho sonho das minhas filhas, netas ir pra faculdade... pra mim é muito importante o estudo".

4.2.2 Gestão Escolar dos Recursos Financeiros e Materiais

A escola municipal São João do Ubim, como parte integrante da administração pública de educação do município de Manacapuru/AM, deve seguir os princípios básicos da administração pública, tais como: legalidade, moralidade, impessoalidade e publicidade. Assim sendo, o gestor administra juntamente com o corpo docente os recursos financeiros e materiais destinados a esta escola, como também a outras três escolas anexas, dentre as quais, encontra-se a escola indígena *Tururukari-Uka*.

Os repasses de recursos como: do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Salário Educação e o do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) são administrados pelo gestor e pela Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC) das escolas públicas municipais. Deste modo, cabe às unidades executoras das escolas utilizarem e prestarem conta dos recursos, de acordo com a finalidade que cada um se destina.

O repasse dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é feito anualmente pelo FNDE às contas bancárias das unidades executoras, sem necessidade de assinatura de convênios. Cabe às unidades executoras das escolas utilizarem os recursos, de acordo com as decisões da comunidade.

De acordo com (BUSS, 2008. p. 161 apud PERRENOUD, 2000.p. 103):

[...] administrar os recursos de uma escola é fazer escolhas, ou seja, é tomar decisões coletivamente. Na ausência de projeto comum, uma coletividade utiliza os recursos que tem, esforçando-se, sobretudo, para preservar uma certa equidade na repartição dos recursos. Por essa razão, se não for posta a serviço de um projeto que proponha prioridade, a administração descentralizada dos recursos pode, sem benefício visível, criar tensões difíceis de vivenciar, com sentimento de arbitrariedade ou injustiça pouco propício à cooperação.

Assim sendo, a escola municipal São João do Ubim recebe e administra alguns recursos, tais como: o Salário Educação que é direcionada para a compra de materiais didáticos do professor e pequenos reparos na escola, o PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola com repasse para compra de materiais didáticos para o professor e o PNAE que é um recurso destinado para a compra da merenda escolar.

Dessa forma, todos os recursos recebidos pela escola municipal São João do Ubim, como já citado, são administrados pelo gestor, mas com a participação do corpo docente. As decisões de “como” e “onde” serão aplicados esses recursos são tomadas coletivamente pelo corpo docente no sentido de minimizar as necessidades não só da escola central, mas também de suas anexas.

De acordo com gestor, todos esses recursos são repassados ao professor indígena da escola *Tururukari-Uka*, o qual executa a compra dos materiais de limpeza, didáticos e da merenda escolar e apresenta a sua prestação de contas.

A escola indígena recebe o PDDE que é o Programa Dinheiro Direto na Escola, que chamamos de básico, o Salário Educação e o PNAE. No PNAE eles recebem o valor dobrado, os alunos do ensino regular recebem 0,30 centavos, como eles têm aula regular e a aula oficina, eles recebem dobrado, 0,60 centavos para compra da merenda escolar, a escola recebe uma ordem de compra e o professor indígena faz a compra com a comunidade, 70% no supermercado e 30% na agricultura familiar, licenciados por meio de licitação. Eu entrego o cardápio que vem da Secretaria, mas são eles que escolhem o que vão comprar. Eu deixei essa abertura para eles. (AVILMAR ALVES, gestor da escola municipal São João do Ubim entre os anos de 2014 a 2016).

Contudo, os recursos financeiros repassados às escolas não são suficientes para atender às necessidades que cada uma enfrenta. A escola indígena *Tururukari-Uka* possui várias dificuldades como falta de materiais didáticos como: cadernos, lápis, papel ofício, tinta para impressora e outros, e recursos didáticos como: *datashow*, *notebook*, TV, DVD, jogos didáticos e outros, além de outras questões citadas anteriormente como: a falta de uma biblioteca e da climatização da sala de aula.

Uma realidade muito recorrente nas escolas da zona rural do município de Manacapuru/AM onde atendem turmas multietapas e multisseriadas é o fato de o professor, além da sua função, ainda ser responsável pela limpeza e fazer a merenda dos alunos. Em *Tururukari-Uka* essa situação foi “resolvida” com a participação da comunidade. A cada semana, uma mãe fica responsável realizar esses serviços.

Isto posto, os Kambeba de *Tururukari Uka* estão cientes dos avanços que a Educação Escolar Indígena teve nos últimos anos, porém não estão conformados com a realidade vivenciada, uma vez que ainda não há um sistema estruturado para atender às reais necessidades educacionais desse povo.

4.3 Práxis Pedagógica da Escola *Tururukari-Uka*

Nas últimas quatro décadas, como supracitado, as lideranças das comunidades indígenas têm se mobilizado no sentido de se apropriar da escola, visto que esta tem se tornado fundamental para o resgate da identidade étnica desses povos. Por se tratar de um espaço intercultural, tanto os conhecimentos tradicionais quanto os conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional devem partilhar desse espaço sem que um se sobreponha ao outro.

Desta maneira, as comunidades étnicas lutam pela autonomia das escolas indígenas. No entanto, faz-se necessário que cada uma tenha sua proposta pedagógica, específica e diferenciada, que respeite as diferenças existentes em cada etnia; professores indígenas formados e capacitados para a função; além de autogestão administrativa e pedagógica.

As Referências Curriculares Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (1998) atestam que os povos indígenas devem participar da construção e implementação do projeto político-pedagógico da escola, das decisões pedagógicas e curriculares e da organização e gestão escolar.

As sociedades indígenas em todo o mundo, no contexto atual de inserção nos estados nacionais, têm contato com valores, instituições e procedimentos distintos dos que lhes são próprios. Eles têm o direito de decidir seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro. (BRASIL, 1998, p. 23)

Entretanto, em geral, as escolas presentes nas comunidades indígenas enfrentam uma verdadeira batalha contra o modelo educacional vigente em todo o país. Apesar das conquistas legalmente alcançadas, muitas escolas indígenas seguem o currículo escolar das escolas municipais e/ou estaduais. A falta de autogestão administrativa/pedagógica e de propostas

pedagógicas voltadas às singularidades de cada grupo étnico afetam o trabalho que deveria ser realizado por meio da educação escolar indígena.

Outrossim, o material didático que deveria tratar de conhecimentos específicos, como: as mitologias, as etnomatemáticas, as etnociências, as etnogeografias, as etnohistórias e outras especialidades é substituído pela imposição de valores negando a pluralidade cultural existente. Carneiro (2006, p. 102) certifica que “a pluralidade cultural é um estágio avançado do conceito de igualdade. Todos têm direito a exteriorizar a sua identidade, sem a imposição de valores”.

Enfim, a efetiva construção de uma educação específica e de qualidade se dá por meio de ações. Deste modo, verificou-se como acontece a Educação Escolar Indígena na escola *Tururukari-Uka* por meio da proposta pedagógica, do calendário e dos projetos escolares e a formação dos professores para assim verificar se a escola indígena está cumprindo o seu papel que é fortalecer a identidade étnica de seus estudantes.

4.3.1 Proposta Pedagógica: currículo, plano de curso e planejamento escolar

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013), o currículo está ligado às concepções e práticas que definem o papel social da escola. Em vista disso, deve ser concebido de modo flexível, adaptando-se aos contextos políticos e culturais nos quais a escola está situada, assim como às predileções e peculiaridades de seus atores sociais. Como elemento pedagógico dinâmico, ele, ainda, diz respeito “[...] aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares”. (p. 374)

Desse modo, o currículo escolar está presente nos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades. Nesse mesmo sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013, p. 374) definem o currículo como “um conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes”. Entendido desta forma, ele se refere a toda prática educacional do aluno.

Corroborando ainda com essa assertiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013, p. 374) asseguram:

[...] o currículo se refere não apenas aos conteúdos selecionados, ensinados e apreendidos por meio das atividades de leitura, escrita, interpretação de textos, pesquisas, dentre outras estratégias de ensino e de aprendizagem, mas também aos mais variados tipos de rituais da escola, tais como as atividades recreativas, as feiras culturais, os jogos escolares, as atividades comemorativas, dentre outros.

No que diz respeito às escolas indígenas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2013, p. 374) orientam que os currículos da Educação Escolar Indígena, sob à perspectiva intercultural, devem ser “construídos considerando-se os valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos Projetos Político Pedagógico”. Concernente ainda ao que afirma o documento, para a sua construção, deve-se levar em conta “as condições de escolarização dos estudantes indígenas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela”. (p. 374)

Assim sendo, a organização curricular das escolas indígenas, deve seguir os seguintes critérios:

a) de reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngües e multilíngües, de interculturalidade e diferenciação; b) de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas; c) de duração mínima anual de duzentos dias letivos, perfazendo, no mínimo, oitocentas horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas indígenas que poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas; d) de adequação da estrutura física dos prédios escolares às condições socioculturais e ambientais das comunidades indígenas, bem como às necessidades dos estudantes nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica; e) de interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo transversal entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades; f) de adequação das metodologias didáticas e pedagógicas às características dos diferentes sujeitos das aprendizagens, em atenção aos modos próprios de transmissão do saber indígena; g) da necessidade de elaboração e uso de materiais didáticos próprios, nas línguas indígenas e em português, apresentando conteúdos culturais próprios às comunidades indígenas; h) de cuidado e educação das crianças nos casos em que a oferta da Educação Infantil for solicitada pela comunidade; i) de atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes indígenas que apresentem tal necessidade (BRASIL, 2013, p.375).

Contudo, mesmo frente ao que determina a Constituição brasileira atual (1988), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), os RCN/Indígenas - Referenciais Curriculares Indígenas – (1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2013), como citado anteriormente, o cenário educacional da escola indígena *Tururukari-Uka*, no que se refere ao currículo e às práxis pedagógicas, não é diferente de muitas escolas indígenas em nosso país.

Na Figura 23, mostram-se os resultados da entrevista realizada com o gestor da EMEF São João do Ubim (2016), da qual a escola indígena *Tururukari-Uka* é anexa.

PERGUNTAS	RESPOSTAS
1 - É orientado ao professor da Educação Escolar Indígena seguir algum plano ou currículo escolar específico e diferenciado? No caso de sim, qual?	Não. Toda a orientação dada é a mesma para os professores que trabalham no modelo que é o multisseriado de uma escola não indígena. Não tem distinção.
2 - É fornecido aos professores que trabalham na Educação Escolar Indígena algum tipo de material didático?	Sim. Professores e alunos receberam os mesmo livros que os alunos aqui da escola, os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.
3 - Como são organizadas e planejadas as aulas pelo professor da Educação Escolar Indígena?	São da mesma forma de outros professores do ensino regular que trabalham em turmas multisseriadas e multietapas. No início do ano letivo a SEMED realiza o planejamento e durante o ano nós nos reunimos aqui na escola umas duas vezes para planejar, discutir as dificuldades e avaliar o que foi feito.
4 – O currículo e o material didático utilizados pelo professor são os mesmos da escola não indígena?	Sim. Correto. São os mesmos.
5 – Na sua opinião, qual a importância da escola indígena <i>Tururukari-Uka</i> na formação dos alunos, no que diz respeito aos aspectos linguísticos e culturais da etnia?	É o começo. Não é tudo não, precisa de mais. É... o começo. Os mais antigos não falam a língua Kambeba. O professor Felipe que foi preparado para ministrar essas aulas que buscou ensinar para as novas gerações. [...]Então, o trabalho está sendo feito mesmo com a nova geração, com as crianças, para que possam ser multiplicadoras. [...]
6 – Os dois professores que trabalham na escola indígena <i>Tururukari-Uka</i> planejam as aulas juntos?	Não. Eles planejam atividades extraclasse, mas o do currículo escolar não.
7 – Você acha que é possível um planejamento interdisciplinar entre os professores que trabalham na escola indígena <i>Tururukari-Uka</i> ?	Essa ideia em 2015 foi possível porque a divisão de educação escolar indígena, do departamento de ensino, na SEMED funcionava. [...] Em 2015 aconteceu dessa forma, havia o planejamento do professor da língua materna e o planejamento do professor do ensino regular. [...] era um momento de receber instruções e compartilhar experiências, [...] mas em 2016 não houve um planejamento, não foi realizada uma atividade que pudesse atender as necessidades da escola indígena.

Figura 23: Quadro dos Relatos sobre Material Didático, Currículo e Planejamento Escolar.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da entrevista realizada com o sr. Alvimar Pereira Alves, em 10/10/2016.

De acordo com as respostas demonstradas na Figura 23, o currículo escolar, seguido pelo professor da educação escolar indígena, é o mesmo utilizado em toda a rede municipal de ensino em Manacapuru/AM por professores que trabalham com turmas multietapas e

multisseriadas, assim como também o livro didático. No que tange ao planejamento, o mesmo ocorre no início de cada ano letivo e, posteriormente, ao final de cada bimestre, sem nenhum acompanhamento ou orientação diferenciada para com aqueles que ministram aulas em escolas indígenas.

No início de cada ano letivo, todos os professores da rede de ensino, sob a orientação da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Manacapuru/AM, organizam o plano de curso de acordo com a série/ano de cada turma. Todavia, após a aplicação do teste diagnóstico nas turmas das quais o professor irá trabalhar, este tem autonomia para modificar e adequar o seu plano de curso de acordo com as necessidades pedagógicas de seus alunos.

A organização do plano de curso é uma importante ferramenta de apoio à prática docente e às aprendizagens dos alunos. Assim, cada professor planeja “o quê” e “como” trabalhar cada conteúdo do currículo escolar delineando estratégias de trabalho e, por vezes, replanejando suas ações a partir da reflexão do trabalho diário, tudo isso para que seus estudantes possam construir aprendizagens significativas.

Na escola indígena *Tururukari-Uka*, o professor da Educação Escolar Indígena, também elabora três planos de cursos, um voltado para a Educação Infantil, um para o Bloco I de Alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I) e outro para o Bloco II de Alfabetização (4º e 5º ano do Ensino Fundamental II), os quais seguem a seguinte estrutura:

- Objetivos Gerais: Deve descrever de modo claro e sucinto uma meta a ser atingida. Deve ser claro de modo a explicar o que realmente deseja-se obter com o estudo. -
- Objetivos específicos: Caracterizam as etapas ou fases da ação descrita no objetivo geral. Os objetivos devem ser redigidos utilizando verbos operacionais no infinitivo, como forma de caracterizar diretamente as ações que são propostas pelo planejamento.
- As competências e habilidades: Habilidades é o saber fazer, são inseparáveis da ação, mas exigem domínio de conhecimentos. As competências pressupõem operações mentais, capacidade para usar as habilidades, e empregá-las de atitudes adequadas à realização de tarefas.
- Os conteúdos: São os assuntos, temas, matérias, disciplinas, enfim, as atividades diversas que compõem o processo de ensino-aprendizagem.
- A metodologia: Procedimento elaborado, um conjunto de regras, meios e processos úteis para a pesquisa, o estudo, a investigação ou a ação educativa.
- A avaliação: Critérios e recursos para avaliar os alunos - Os temas transversais: São temas sociais que deverão estar ligados aos conteúdos.
- Recursos necessários: São os materiais necessários para que o planejamento possa ser colocado em prática.
- Cronograma: O tempo que se necessita para que as ações planejadas possam ser realizadas.
- Atividades Propostas: Transformar os objetivos em resultados através da ação (atividades). (DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS, ano ?, p. 14).

Isto posto, por ser muito extenso cada plano de curso, optou-se em apresentar na Figura 24 somente parte desse plano, o item “Competências”, referente às disciplinas: História, Geografia e Artes, do Bloco II de Alfabetização (4º e 5º ano do Ensino Fundamental).

PLANO DE CURSO DO BLOCO II DE ALFABETIZAÇÃO - 2016		
Competências - História	Competências - Geografia	Competências - Artes
<ul style="list-style-type: none"> - estabelecer relação existente entre as grandes navegações e o descobrimento do Brasil; - identificar de quem eram as características dos primeiros habitantes do Brasil; - identificar aspectos relativos ao período colonial; - identificar as características dos períodos neolítico e paleolítico; - perceber a importância do ciclo da borracha para o desenvolvimento do Estado do Amazonas; - identificar os fatos que levaram a criação da Zona Franca de Manaus; - Relacionar os principais grupos que originaram a população amazonense; - reconhecer a população do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil; - valorizar o patrimônio sociocultural, a partir de conhecimentos sobre a luta e a cultura dos negros no Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> - conhecer e analisar os movimentos migratórios que deram origem à formação da população; - conhecer e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos; - observar as características de vestuário e habitações mais comuns, relacionando-os com o espaço natural existente; - identificar os tipos de clima, vegetação, relevo e hidrografia do Município e do Estado; - perceber as relações de poder existentes entre Estado e Município; - relacionar os principais aspectos da zona urbana e zona rural; 	<ul style="list-style-type: none"> - produzir trabalhos da prática artística; - reconhecer a artes através de: revistas, jornais, livros, cartazes, fotografias, etc; - expressar-se através da arte; - reconhecer a integração das linguagens artísticas às demais disciplina do currículo; - perceber a música como fonte de conhecimento e cultura, relacionando-a com outras áreas do conhecimento; - compreender o jogo teatral como comunicação e expressão de cultura e história; - reconhecer a dança nas diversas modalidades e manifestações culturais;

Figura 24: Quadro do Plano de Curso, 2016.

Fonte: Informações cedidas pela Secretaria da EMEF São João do Ubim.

Analisando as competências relacionadas a cada disciplina, observou-se que os conteúdos e eixos temáticos trabalhados não correspondem ao que orienta o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI. Mesmo este não sendo um manual a ser seguido, todavia, trata-se de um conjunto de reflexões de cunho educacional com orientações e sugestões de trabalho para cada área do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas inseridas no Ensino Fundamental. O RCNEI (BRASIL, 2005, p.13) tem como objetivo “[...] servir de base para que cada escola indígena construa o seu próprio referencial de análise e avaliação do que nela está sendo feito e, ao mesmo tempo, elaborar um planejamento adequado para que nela se queira realizar.” Nesse sentido, o referencial tem função formativa e não normativa.

De acordo com o referencial (BRASIL, 2005) as questões gerais vividas pelos povos indígenas e suas comunidades podem tornar-se conteúdos escolares a perpassar todas as

atividades escolares. Assim, proposições como: a vivência da pluralidade cultural sob o ponto de vista da aceitação; o reconhecimento não discriminatório das diferenças de etnia; a percepção do preconceito de classes sociais e da discriminação por gênero; a relação com o meio ambiente; a luta pelos direitos dos povos indígenas e de outros povos do mundo; orientam a discussão dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento. Já no que se refere aos temas transversais, estes abordam os problemas contemporâneos vividos pelos povos indígenas e são tratados durante toda a vida escolar.

O RCNEI destina um capítulo para cada disciplina, no qual procura direcionar cada uma para os problemas cotidianos vivenciados pelos indígenas. Com efeito, o ensino de cada área do conhecimento deve considerar o conhecimento prévio do aluno como porta de entrada, bem como situá-lo como sujeito do conhecimento. Assim sendo, no que tange ao ensino da Geografia, os alunos e alunas indígenas como todos os outros estudantes trazem para a escola seus conhecimentos geográficos. Sendo este o ponto de partida é assim estabelecido um diálogo entre o conhecimento geográfico do aluno e a geografia escolar não indígena. (BRASIL, 2005).

Segundo, o referido documento (BRASIL, 2005), a Geografia possibilita conhecer o mundo por intermédio do espaço geográfico e está pautada em três conceitos-chave: Paisagem (o que se vê), Lugar (o que se sente e com o que a pessoa se identifica) e Território (referências significativas para os povos e indivíduos, para conviver, trabalhar e produzir a sua cultura).

De acordo ainda com as orientações do referencial, o ensino da Geografia nas escolas indígenas devem abordar as seguintes temáticas: cartografia; as principais bacias hidrográficas do Brasil; a ocupação histórica do espaço no Brasil pelos povos indígenas; o território brasileiro ocupado pelos povos indígenas hoje; a questão ambiental dentro dos territórios indígenas brasileiros; terras Indígenas brasileiras; apropriação e utilização do território brasileiro pelos não- índios; Como é a economia brasileira hoje?; Quem é o brasileiro? O Brasil no espaço internacional.

Já no que diz respeito ao ensino da História, deve-se levar em conta que por muito tempo, a sociedade ocidental considerou os povos indígenas como povos sem História. Não os reconhecia como sujeitos históricos atuantes na transformação da realidade e nem valorizava suas narrativas sobre o passado. Em conformidade com o referencial (BRASIL, 2005), desde o século XIX até hoje, muitos manuais didáticos reforçam a ideia de que a humanidade segue um caminho evolutivo, composto por estágios sucessivos no tempo. Neste caso, os povos com poucos domínios técnicos são vistos como se estivessem em um estágio "primitivo", enquanto

os que dominam a escrita e fazem uso das modernas tecnologias são identificados com a "civilização".

Essa maneira de ver a História dificulta o reconhecimento da coexistência da diversidade étnica em uma mesma época e difunde a ideia de que povos que não possuem escrita ou tecnologia são "menos evoluídos", "atrasados" ou "mais primitivos". Nesse ponto de vista, as sociedades indígenas são relacionadas aos primórdios da história humana, existindo unicamente no passado como sociedades "primitivas".

Dentro desse contexto, elaborar uma proposta curricular para o ensino da História nas escolas indígenas é um desafio, em razão dessa concepção eurocêntrica, já comentada no capítulo anterior. No que concerne aos temas a serem trabalhados, o referencial norteia o ensino dessa disciplina a partir de quatro temáticas: Tema I: Modos de viver; Tema II: A História de nosso povo; Tema III: O Direito à terra e à cidadania; e Tema IV: A História dos outros povos.

Consoante a essa afirmativa, o RCNEI atesta:

Na elaboração de uma proposta de História para o currículo das escolas indígenas, é preciso encarar o desafio de selecionar criticamente o que já existe e, ao mesmo tempo, produzir algo novo, considerando a diversidade cultural dos povos, suas diferentes histórias de contato e intercâmbio, lutas e antagonismos políticos, territoriais e culturais e suas particularidades na construção de relações entre o presente e o passado. (BRASIL, 2005, p. 200).

Já no que tange ao ensino das Artes, é importante observar que apesar de a arte estar presente em todas as culturas do mundo, com o passar do tempo, as formas de expressão e comunicação da arte, assim como sua função e significado, foram se modificando, porque o modo de viver, a cultura, os valores dos diferentes povos também se transformaram. Contudo, a arte nas sociedades étnicas é um dos elementos importantes na formação das identidades indígenas. Uma vez que cada grupo étnico se diferencia entre si e das demais culturas pela maneira de realizar suas festas, de desenhar o seu grafismo, de fazer música, de construir a casa, de explicar sua origem, de relacionar-se com a natureza e com o mundo sobrenatural. Desse modo, em conformidade ao que orienta o RCNEI, os conteúdos e os objetivos didáticos organizam-se em três temas: Arte, expressão e conhecimento, Arte e pluralidade cultural e Arte, patrimônio e identidade.

Assim, tendo como apoio as ressalvas realizadas nos documentos citados, pode-se analisar o Plano de Curso (2016) da escola indígena *Tururukari-Uka* e observar que as competências das três disciplinas (Geografia, História e Artes), demonstradas na Figura 24, não

correspondem integralmente aos problemas cotidianos vivenciados pelo povo Omágua/Kambeba. Os conteúdos são trabalhados totalmente desvinculados da proposta que vislumbra a Educação Escolar Indígena.

Tal prática acarreta a imposição de valores e saberes sob a forma de viver dos Kambeba de *Tururukari-Uka*. Bonin (2008, p. 106-107) afirma:

Cada escola indígena deve ser pensada como experiência única, em sua força particular, esse é um direito e não uma concessão do Estado brasileiro. Sendo assim, não é demais exigir que as escolas indígenas sejam diferenciadas em relação às escolas da rede regular de ensino, mas também diferenciadas entre si. Também não é demais exigir que os processos de formação dos professores indígenas sejam planejados de modo a contemplar as diferenças - não as diferenças genéricas, que embasam certas propostas e formação para “índios”, mas a diferença de um povo indígena em relação aos demais.

Porquanto, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2013, p.389) “O currículo na Educação Escolar Indígena pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar”, corroborando assim não só para a apreensão dos conhecimentos, mas também para o fortalecimento da língua e da cultura étnica.

4.3.2. Proposta Pedagógica: Calendário Escolar e Projetos

O RCNEI (1998), assim como a LDB (1996) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2013), assegura às comunidades indígenas a liberdade de decisão quanto à elaboração do calendário escolar. De acordo com a LDB (art.28), pode-se adequar o calendário escolar às peculiaridades locais de cada grupo étnico. Já o Referencial prevê a possibilidade de inserir atividades inerentes às práticas culturais da aldeia, uma vez que estas são consideradas letivas. E as Diretrizes certificam a inclusão de atividades a partir do calendário civil e das festas do município na qual a escola está inserida.

Assim, conforme a organização curricular das escolas indígenas, citada na seção anterior, o calendário escolar deve ter “duração mínima anual de duzentos dias letivos, perfazendo, no mínimo, oitocentas horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas indígenas que poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas”. (BRASIL, 2013, p.375).

Contudo, em razão da contratação de funcionários como: serviços gerais, merendeiras, administrativos e motoristas do transporte escolar ocorrerem em março e encerrarem em novembro, geralmente, o ano letivo nessas localidades inicia em abril e encerra em novembro.

Assim como o plano de curso e o planejamento, o calendário escolar da escola indígena *Tururukari-Uka*, é o mesmo das escolas municipais localizadas na Zona Rural do município de Manacapuru/AM. Desse modo, o calendário escolar é elaborado pelo corpo docente da escola sempre no início de cada ano letivo e sem a participação da comunidade na qual ela está inserida. Neste, são inseridas as datas comemorativas nacionais, estaduais e locais, aniversário da escola, reunião com os pais, entrega de boletins, planejamentos e a realização de projetos pedagógicos.

Conforme observa-se na Figura 25:

CALENDÁRIO ESCOLAR – 2016
Março/2016 – 00 dias letivos
28 – Reunião administrativa
29 – Abertura do ano escolar
30 – 1º Planejamento: Base Nacional Comum Curricular - Tema: Compromisso e Competência: Dever de Todos!
31 – 2º Planejamento: Tema: Alimentação Saudável
Abril/2016 – 22 dias letivos
01 – 3º Planejamento: Tema: Alimentação Saudável
04 – Início do Ano Letivo
13 – Dia D da ação contra o mosquito <i>Aedes Aegypti</i> , transmissor da Dengue, Chikungunya e Zika Vírus.
15 – 1ª Reunião com pais e mestres.
15 – 4º Planejamento Pedagógico (2º horário)
18 a 20 – Ciranda Literária - Projeto Construindo um Conto.
19 – Dia do Índio
22 – Descobrimento do Brasil
Maio/2016 – 22 dias letivos
01 – Dia do Trabalhador
02 a 05 – Exposição do Projeto Ciranda Literária
13 – Homenagem ao Dia das Mães
25 – Hora Cívica
27 – 5º Planejamento Pedagógico: Tema Promovendo a Paz na Escola (Cultura da Paz)
30 - 2ª Reunião Administrativa
Junho/2017 – 21 dias letivos
01 a 03 – Semana do Meio Ambiente
11/06 – 17º GICA
17 – Reunião com os pais
20 – 6º Planejamento Pedagógico (2º horário)
23 – 3ª Reunião Administrativa
24 – Campeonato de Leitura
Julho/2016 – 22 dias letivos
26 – 4ª reunião administrativa

29 – Hora Cívica
Agosto/2016 – 25 dias letivos
06 – X Festival Folclórico da EMEF São João do Ubim
22 a 25 – Ciranda Literária
23 – 5ª Reunião Administrativa
Setembro/2016 – 24 dias letivos
07 – Desfile Cívico
19 a 23 – Semana da Pessoa com Deficiência
21 – Dia da Árvore
28 – 6ª reunião administrativa
29 – Hora Cívica
30 – 8º Planejamento Pedagógico (em casa)
Outubro/2016 – 21 dias letivos
03 – 9º Planejamento Pedagógico (em casa)
04 – Entrega do Planejamento realizado em casa
12 – Festa do Dia das Crianças
15 – Dia do Professor
25 – 7ª Reunião Administrativa e a 10º Planejamento Pedagógico; Tema: Prevenção da Saúde Ambiental e Desenvolvimento Sustentável
27 – Reunião com os pais
Novembro/2016 – 21 dias letivos
21 a 24 – Projeto Construindo um Conto
28 – Hora Cívica
Dezembro/2016 – 20 dias letivos
09 - 11º Planejamento Pedagógico: Tema Compromisso e Competência: Dever de Todos!

Figura 25: Quadro do Calendário Escolar 2016

Fonte: Informações cedidas pela Secretaria da EMEF São João do Ubim

A aldeia *Tururukari-Uka* realiza quatro atividades importantes, no entanto três não são contempladas pelo calendário escolar. São atividades realizadas todos os anos com a participação de todos os moradores da aldeia, nas quais o professor não indígena que trabalha com a Educação Escolar Indígena não participa.

Uma delas é o aniversário da aldeia, comemorado sempre no dia 12/02. Os preparativos para essa festa iniciam uma semana antes. São preparadas as comidas e bebidas tradicionais, as crianças e adolescentes ensaiam cantos e danças, parentes que residem em outras aldeias são convidados a participarem do festejo que inicia pela manhã com realização de jogos e encerra à noite com as apresentações culturais.

Outra data comemorada, que está prevista no calendário escolar, é o Dia do Índio, em 19 de abril, quando realizam os Jogos Indígenas. Já comentado no capítulo 3, nessa festividade reúnem-se todas as aldeias do município de Manacapuru e algumas circunvizinhas para realização dos jogos que envolvem idosos, adultos, jovens, adolescentes e crianças. As crianças

e adolescentes da aldeia participam em várias modalidades: canoagem, arco e flecha, futebol, mergulho e zarabatana.

Por conseguinte, outro momento significativo para a aldeia *Tururukari-Uka* é o Dia de São Tomé. O Sr. Valdomiro Cruz era muito devoto desse “santo” e começou a realizar o festejo assim que se estabeleceram em *Tururukari-Uka*. E, mesmo após o seu falecimento, a festa é realizada todos os anos por toda a comunidade. Esta data cristã homenageia um dos doze apóstolos de Jesus Cristo, consagrado pela Igreja Católica como padroeiro dos pedreiros, dos arquitetos e dos cegos. O Dia de São Tomé era celebrado em 21 de dezembro pela Igreja Católica até 1925. Somente a partir de então passou a ser comemorado no dia 3 de julho. No entanto, na aldeia é realizado o festejo no período de 30/11 a 02/12.

No que tange aos projetos pedagógicos cometidos no ano letivo de 2016, segundo informações dos professores, foram realizados cinco projetos, sendo que apenas dois foram identificados no calendário escolar, os quais são esboçados a seguir:

Dia D da ação contra o mosquito *Aedes Aegypti*, transmissor da Dengue, Chikungunya e Zika Vírus – Esse trabalho realizado no início do ano letivo de 2016 e visava informar sobre a forma de transmissão das doenças: Dengue, Chikungunya e Zika Vírus, assim como também as formas de prevenção, seus sintomas e tratamento. As crianças, sob a orientação do professor, elaboraram cartazes e visitaram as casas na aldeia para expor o conhecimento aprendido na escola.

Projeto Luz da Vida: Ciência que Alimenta a Amazônia – o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, campus de Manacapuru, em parceria com a escola *Tururukari-Uka*, desenvolveram esse projeto, em 2016, com o objetivo de garantir a participação do professor e alunos na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia. Os alunos, sob a orientação do professor, apresentaram um experimento científico acerca do processo de transformação de energia luminosa em química – fotossíntese. Para isso, o IFAM realizou visitas periódicas à aldeia, preparou material didático para o professor trabalhar com os alunos, realizou palestras e oficinas e acompanhou o professor e alunos na elaboração do experimento científico sobre a fotossíntese.

Projeto Ciranda Literária - o projeto foi uma proposta da Secretaria Municipal de Educação – SEMED – voltada para os alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental de todas as escolas da rede municipal de ensino. Este consistia em trabalhar os diferentes gêneros textuais através de saraus, dramatizações, exposições de murais, elaboração de portfólios,

leitura diária de histórias, feira de livros com contação de histórias, troca de livros entre os alunos, etc. O objetivo principal desse trabalho foi incentivar a leitura por prazer e com isto colaborar com a formação do aluno como leitor, além de ampliar o olhar acerca da diversidade de possibilidades literárias e estéticas. Posteriormente, esses trabalhos foram expostos numa culminância na Escola Municipal São João do Ubim.

Projeto Kambeba: Construindo um Futuro Melhor - o projeto sem fins lucrativos foi realizado no período de setembro a novembro de 2017 pelos alunos do 4º período do curso de Administração, da faculdade UNINORTE, sob a orientação da Prof.^a Msc. Enily Vieira, professora da disciplina Gestão de Projetos. Após avaliar as necessidades da aldeia, em especial as da escola *Tururukari-Uka*, decidiram construir um *playground* para as crianças, como também, construir lixeiras e renovar a pintura interna da escola. Além dessas ações, no encerramento do projeto, realizaram atividades recreativas e socioeducativas, tais como: palestra sobre a coleta seletiva e o destino do lixo, entrega de brinquedos, roupas, livros, kit's para as gestantes, como também a realização de diversas brincadeiras e jogos.

Projeto Omágua/Kambeba: origem, lenda e mitos – o referido projeto é uma proposta da gestão da EMEF São João do Ubim, a qual a escola *Tururukari-Uka* é anexa. O objetivo desse projeto consistia em levar os alunos a estudarem a origem do povo Omágua/Kambeba por meio do mito de criação e de lendas que envolvem o Curupira. Foram realizadas algumas atividades na sala de aula e extraclasse, dentre elas: leituras, desenhos, dramatizações, cantos, danças e apresentação de um ritual de valorização do elemento “água”, no qual participaram todas as lideranças. Os resultados desse projeto foram expostos na escola e num evento municipal chamado “Dia da Conquista”, em que todas as escolas da rede municipal de ensino apresentaram os projetos realizados durante o ano letivo.

Diante do exposto, ao analisar o calendário escolar referente ano letivo de 2016, verificou-se que este não contempla todas as atividades coletivas e as comemorações importantes da aldeia. De acordo com a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica as “escolas indígenas possuem normas e ordenamento jurídico próprio, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica”. O Art. 38, do mesmo documento, certifica que na organização de escola indígena, deve ser considerada a participação da comunidade, o que não acontece na comunidade em estudo. Dessa forma, a maioria das propostas não contribui para o fortalecimento dos padrões socioculturais dos indígenas de *Tururukari-Uka*.

4.4. A Educação Indígena e o Ensino da Língua e da Cultura Omágua/Kambeba

Constantemente, as práticas linguísticas de um povo estão relacionadas ao reconhecimento ou não da sua identidade indígena. Neste sentido, a língua étnica é considerada um elemento cultural importante para a autoestima e a afirmação identitária de um grupo étnico, no entanto existem outros elementos culturais, tais como: “a relação com a terra, a ancestralidade cosmológica, as tradições culturais, os rituais e as cerimônias” (LUCIANO, 2006, p.122) que também são importantes e corroboram para a construção dessa identidade étnica.

Contudo, para muitas aldeias indígenas o ensino da língua étnica acaba sendo uma das prioridades. Na comunidade indígena *Tururukari-Uka*, o ensino da língua e da cultura Omágua/Kambeba é muito importante para a construção da identidade desse grupo étnico. Acerca disso, a Sra. Marlete Cruz (2017), uma das lideranças indígenas aguerridas dos movimentos indígenas, relata:

[...] a sociedade precisa entender isso... como é que vamos trabalhar a discriminação e a conscientização da população? Começando por onde? Começando pela nossa autoidentidade... dizendo ‘eu sou indígena’... eu afirmo que sou indígena... eu não tenho vergonha de simplesmente me autodeclarar indígena. Existem jovens quando vão na cidade e alguém pergunta... já vi isso. ‘Ah! Tu és índio? Quando dizemos que sim... tem logo aquela rejeição... medo de dizer que é indígena. Medo de dizer: índio fede... tu és índio tem que tá lá no meio do mato...Então a visão do mundo... da sociedade não indígena é isso... é que o índio precisa estar dentro do mato para ser índio. Isso não é verdade. [...] sim... simplesmente ele (o indígena) hoje se adaptou ao dia de hoje... como qualquer outra pessoa. O índio sempre foi um cidadão, né...mas...é... infelizmente, a nossa sociedade não indígena, principalmente aqueles que têm o preconceito muito forte... o índio é aquele que anda com o seu grafismo corporal sempre no corpo, enfim... mas para nós não basta andar pintada para dizer que sou índio, basta eu assumir minha identidade falar a minha língua. Isso sim, isso é valioso. Vale muito mais do que um rani... porque muitas das vezes o rani comprova que a Funai me declara que eu sou índio, mas e aí cadê? A tua fala? Não dizer que os que não falam não são índios, não menosprezando eles, mas o importante é ter a sua cultura viva dentro de você... que é a língua, né... que é a fala, né...é o seu próprio idioma. Hoje tem isso também... sou índio, mas quero falar bonito... índio não fala bonito! O índio vai falar do jeito dele! Se o branco entendeu... entendeu... se não... você se expressou falou do mesmo jeito. Só que a sociedade lá fora não... não prevê isso, né. Então com essas mudanças que nós precisamos estar adaptados, estar sintonizados entre o nosso mundo indígena e o mundo da sociedade não-indígena.

Nesse sentido, observa-se, no discurso da líder Kambeba, o que ela considera importante na formação da identidade indígena. Menciona que, para ser indígena, não precisa “andar sempre pintado e viver necessariamente no mato”, precisa falar a sua língua. Todavia, apesar de o contato interétnico ter contribuído significativamente para causar mudanças

culturais como o enfraquecimento da transmissão da língua étnica para as novas gerações, para esse povo, a língua é o principal traço da identificação indígena.

Por essa razão, um dos principais objetivos da Educação Indígena nessa comunidade é o fortalecimento da língua e da cultura Omágua/Kambeba, sendo a escola indígena a principal responsável por essa função. Nesse sentido, os principais representantes da aldeia acompanham todas as atividades desenvolvidas, a fim de que a escola cumpra o seu papel sociocultural e linguístico.

Durante a coleta de dados, observou-se a realização de algumas aulas, no sentido de verificar a práxis pedagógica do ensino da língua indígena. De acordo com o professor indígena “a aula muda todo dia”, ou seja, não há um planejamento rigoroso dessas aulas e a metodologia aplicada varia de acordo com o interesse dos alunos.

Dessa forma, o ensino é efetivado por meio de diferentes atividades que envolvem a escrita e oralidade da língua Omágua/Kambeba. A instrução da língua étnica acontece por meio da leitura e da transcrição de palavras e pequenas frases, contudo, quando o professor percebe o desinteresse dos alunos pela atividade, já inicia uma outra, utilizando uma metodologia mais lúdica envolvendo brincadeiras e cantos. Conforme demonstram as fotos da Figura 26:



Figura 26: Fotos do Ensino da Língua Omágua/Kambeba.

Fonte: Registro fotográfico da própria autora, em 2016.

No entanto, essas aulas voltadas para a Educação Indígena acontecem sem nenhum recurso financeiro e/ou apoio da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Por conseguinte, falta material escolar para o professor e para os estudantes. No que diz respeito aos recursos pedagógicos, a escola indígena *Tururukari-Uka* dispõe de uma impressora e de um computador que auxiliam na elaboração e impressão das atividades escritas.

O professor indígena prepara suas aulas de acordo com a faixa etária e série/ano dos alunos. Assim, quando não há tinta na impressora, as atividades direcionadas aos alunos

menores são escritas à mão pelo professor no caderno dos alunos ou no papel ofício e, no quadro branco, ele escreve as atividades para os alunos maiores, como são duas séries (3º e 5º ano), ele divide o quadro ao meio, um lado escreve as atividades para os alunos do 3º ano e, do outro lado, as atividades para os alunos do 5º ano. A única fonte bibliográfica que utiliza para o ensino da língua e da cultura Omágua/Kambeba é o livro “Aua Kambeba: a palavra da Nossa Senhora da Saúde”

Na Figura 27, as fotos evidenciam essas atividades:

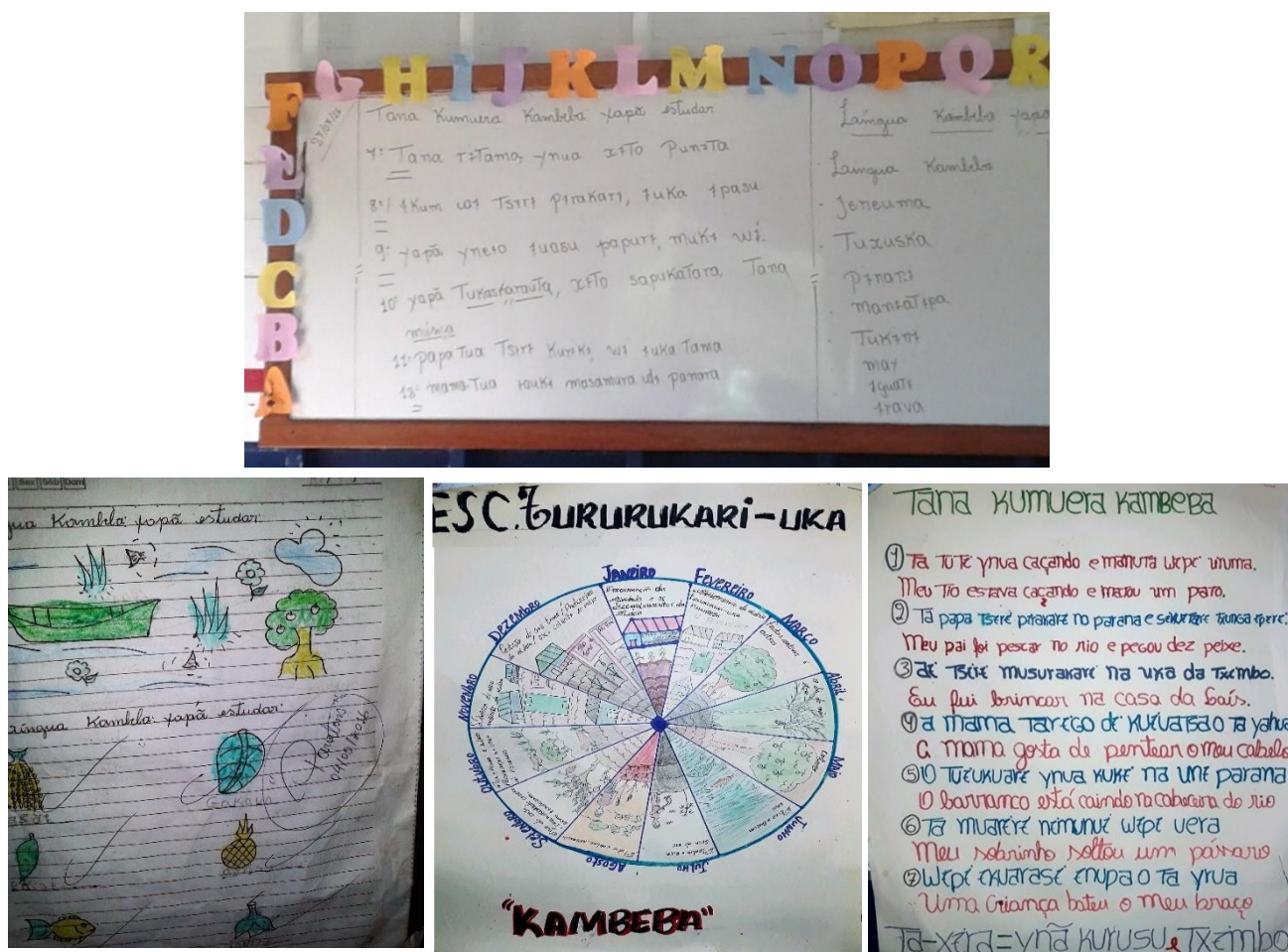


Figura 27: Fotos das Atividades Escolares Voltadas para o Ensino da Língua Omágua/Kambeba.

Fonte: Registro fotográfico da própria autora, em 2016.

No que tange aos recursos didáticos, o livro didático é um dos anseios desse grupo étnico. Nesse sentido, o professor indígena Felipe Cruz tem coletado, elaborado e organizado materiais, no intuito de produzir um livro didático para ser usado pelos estudantes no aprendizado da língua e da cultura Omágua/Kambeba. No entanto, falta apoio financeiro para a publicação do mesmo. Algumas dessas atividades encontram-se no anexo desse trabalho.

Uma outra problemática encontrada foi a falta de diálogo entre as práticas pedagógicas dos professores responsáveis pela Educação Escolar Indígena e da Educação Indígena. Segundo o professor indígena Felipe Cruz (2016): “uma aula está matando a outra, a aula da manhã acontece de forma isolada da aula da tarde, o professor não indígena por não conhecer o modo de ser e pensar do povo Kambeba não entende que uma aula tem que puxar a outra”. Por conseguinte, alguns estudantes não conseguem compreender o porquê de estudar a língua Omágua/Kambeba, conforme relata o referido professor:

Eles ainda não compreendem o sentido para que eu estou estudando a Língua Kambeba? Pois o estudo da Língua Portuguesa o aluno pensa: vou estudar para ser um professor, para ser um médico, para ser um doutor e para Língua Kambeba se tornar viva o estudo tem que ter um sentido para que eu vou estudar ela? e o sentido é manter a cultura dos ancestrais. (FELIPE CRUZ, 2016)

De acordo com o informante, apesar de a escola ter assumido esse importante papel de manter viva a língua e a cultura étnica, ela sozinha não vai modificar esse quadro. Na sua concepção “não foi ela sozinha que aculturou, explorou, desrespeitou e matou milhares de indígenas e não é ela sozinha que vai reverter a situação hoje vivida pelos povos indígenas”. Ainda, segundo o professor indígena Felipe Cruz, no projeto Pirayawara, a ser citado na seção 4.4.1, estudam com ele mais de 70 professores indígenas e todos relatam as mesmas dificuldades: falta de material didático e pedagógico, formação e contratação dos professores indígenas, como também apoio por parte das Secretarias de Educação.

Destarte, os professores indígenas se sentem sozinhos, pois “todos falam, falam e falam de suas dificuldades, mas não estão sendo ouvidos por suas secretarias de educação e, quando ouvem, não são entendidos” (FELIPE CRUZ, 2016). Acrescentam ainda que “os profissionais responsáveis em gestar a Educação Escolar Indígena nas Secretarias de Educação Municipais não são indígenas e desconhecem as questões que permeiam a problemática em estudo”. Contudo, mesmo frente à tantas dificuldades, o ensino da língua e da cultura acontece na escola *Tururukari-Uka*, com o auxílio dos principais representantes da aldeia, sendo um dos resultados dessa ação pedagógica é que as crianças e jovens assumem sua identidade em qualquer lugar que estejam.

4.4.1. Formação e o Papel dos Professores da Escola Indígena *Tururukari-Uka*

No que diz respeito à formação dos docentes das escolas indígenas, segundo o Departamento de Ensino, da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, em Manacapuru/AM (2016), das seis escolas indígenas no município, somente em duas há professores indígenas formados em Pedagogia e que trabalham na Educação Escolar Indígena e na Educação Indígena. Nas demais escolas, trabalham dois professores: um indígena, morador da aldeia, em processo de formação pelo projeto Pirayawara, e um não indígena, graduado em Normal Superior ou Pedagogia.

Na Figura 28, o quadro demonstra a distribuição das cinco escolas indígenas existentes no município de Manacapuru/AM:

Localização	Escola Indígena	Aldeia	Etnia
Rio Manacapuru	Escola Indígena Bilíngue Santa Terezinha	Aldeia Jatuarana	Apurinã
	Escola Indígena Afrânio G. Brandão	Aldeia Fortaleza	Apurinã
	Escola Indígena Valdomiro Benedito	Aldeia São Francisco do Patauá	Ticuna
Estrada de Novo Airão, km 7	Escola Indígena Katxipiri	Aldeia Katxipiri	Apurinã
Lago do Miriti	Escola Indígena Mekaro	Aldeia São Francisco do Guiribé	Apurinã
Estrada Manoel Urbano AM070, km 45	Escola Indígena Tururukari-Uka	Aldeia Tururukari-Uka	Omágua/Kambeba

Figura 28: Quadro da Relação das Escolas Indígenas no Município de Manacapuru/AM.

Fonte: Elaborado pela própria autora a partir das informações cedidas pela SEMED/MPU (2016).

Quanto ao acompanhamento das atividades dos professores indígenas que trabalham com a Educação Escolar Indígena, a Secretaria de Educação – SEMED realizou, em 2015, três encontros pedagógicos com os dois professores, tanto da educação escolar indígena quanto da educação indígena, para receberem orientações, compartilharem experiências e planejarem suas atividades docentes.

No que se refere à formação dos dois professores que trabalham na escola indígena *Tururukari-Uka*, o professor indígena, Felipe dos Santos Cruz, de nome indígena “Sisasai Kоруça Kambeba”, que em 2016 estava com 25 anos, encontrava-se em processo de formação pelo projeto Pirayawara, enquanto que o professor não indígena, Vando César Antunes, 38 anos, já era graduado em Normal Superior, pelo projeto PROFORMAR/UEA e, em Letras, pelo programa PARFOR e pós-graduado em Letras, pela UNIASSELVI.

O projeto Pirayawara, de acordo com o portal da Secretaria de Educação do Estado - SEDUC (2016), é uma das séries de medidas que o Governo do Estado põe em ação, voltadas para a formação específica de professores indígenas. Por meio do projeto a SEDUC “já formou

e está dando continuidade ao processo de formação a mais de 700 professores de educação indígena para atuação em escolas que, em sua maioria, ficam localizadas nas próprias aldeias indígenas”. O principal objetivo do projeto é “garantir aos povos indígenas uma educação diferenciada, específica, intercultural, bilíngue, de qualidade e que responda aos anseios desses povos”.

Outra formação significativa para os professores indígenas ocorreu entre 2015 a 2017. Estes participaram de dois cursos de formação com a carga horária de 200h, cada um deles em um período de 18 meses. Segundo o portal do MEC, essa formação chamada de “Saberes Indígenas na Escola” foi “instituída em 30 de outubro de 2013 pela Portaria do MEC nº 1.061. Em 6 de dezembro do mesmo ano, a Portaria nº 98, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC, regulamentou a ação e definiu diretrizes complementares”. (MEC, Portaria nº 1.061, 30 de outubro de 2013).

Ainda de acordo com referido portal, no âmbito da Universidade Federal do Amazonas - Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável, foram desenvolvidos dois projetos intitulados “Alfabetização em contexto bilíngue”, voltado à formação continuada de educadores que trabalham com processos de alfabetização e “Tecnologias Educacionais” voltada à instrumentação tecnológica e produção de material didático em contexto indígena.

Deste modo, seguem-se os objetivos previstos dessas formações:

I - promover a formação continuada de professores que atuam na educação escolar indígena na educação básica;

II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas;

III - oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas;

IV - fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena.

(MEC, Portaria nº 1.061, 30 de outubro de 2013).

Conforme Portaria nº 1.061, 30 de outubro de 2013, a formação “Saberes Indígenas na Escola é uma das ações do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, como já citado, tem como objetivo promover a educação continuada de professores e educadores indígenas respeitando as especificidades da educação escolar indígena obedecendo as diretrizes

do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.

Segundo o portal de notícias da Universidade Federal do Amazonas – UFAM (2016), participaram dessas formações 60 professores indígenas de diversas comunidades étnicas dos municípios de: Anamã, Manacapuru, Beruri, Iranduba, Careiro da Várzea, Borba, Maraã, Manaquiri, Alvarães, São Gabriel da Cachoeira e Santa Isabel do Rio Negro. A equipe técnica, formada por pesquisadores, orientadores de estudo, formadores e conteudistas, era composta de 66% de educadores indígenas licenciados pelo curso da UFAM de Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável e 33% por educadores não indígenas com experiência comprovada na área de Educação Escolar Indígena.

É evidente a importância do papel do educador na consolidação do modelo de Educação Escolar Indígena que as aldeias anseiam. Contudo, um dos maiores entraves desse tipo de educação tem sido a falta de formação superior dos professores indígenas e a falta de conhecimento da história de luta e repressão dos povos indígenas pelos professores não indígenas que, na maioria das vezes, limitam-se em apenas ministrar suas aulas sem diálogo com a comunidade, na qual a escola indígena está inserida.

Simas e Pereira (2012, p. 104) definem bem esses dois tipos de educadores que corresponde à realidade vivenciada por várias escolas indígenas no município de Manacapuru/AM.

Pode-se encontrar atuando na escola indígena dois tipos de educadores: um é o indígena educador; outro é o educador do índio. [...] o educador indígena é aquele que se reconhece como descendentes dos povos nativos, geralmente, nasceu e criou-se dentro dos costumes indígenas. Seu principal desafio nessa nova profissão é o de, na maioria das vezes, ter os conhecimentos técnicos de alfabetização, adquiridos tradicionalmente no curso superior de magistério. O educador do índio é o branco ou não índio, aquele de fora da comunidade indígena, muito deles sem conhecimento algum sobre essa sociedade. [...] Seu compromisso é fazer o índio ler, escrever, contar, etc. não está, geralmente, inteirado da situação de luta indígena contra a opressão e desvalorização de sua cultura.

Em vista disso, a formação e a postura de cada um são refletidas dentro da sala de aula. O educador indígena, pensa e age como índio, logo, ele compreende a importância da valorização e fortalecimento da língua e da sua cultura, conhece a trajetória histórica de repressão vivida pelo seu povo, não aquelas contadas nos livros, mas aquelas contadas pelos mais velhos da aldeia. Por conseguinte, em sala de aula trabalhará de forma a fortalecer a identidade e os valores de seu grupo étnico. O educador do índio por desconhecer esse contexto,

não trabalhará essas questões, repetindo assim, as práticas pedagógicas das escolas não indígenas e, dessa forma, não trabalhará em parceria com o professor e a comunidade indígena para uma educação escolar diferenciada.

Uma grande parte deles domina conhecimentos próprios da sua cultura e tem precário conhecimento da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos considerados escolares. Enquanto isso, os professores não-índios que atuam nas escolas indígenas, mesmo quando têm o curso de magistério, não possuem conhecimentos sobre os povos indígenas, provocando, portanto, distorções no processo ou impedindo o desenvolvimento da proposta de educação intercultural. (BRASIL, 1998, p. 40)

Os professores não-índios que trabalham nas escolas indígenas, mesmo com formação superior, geralmente não possuem conhecimentos sobre os povos indígenas, assim suas ações pedagógicas acabam impedindo o desenvolvimento da proposta de educação intercultural da Educação Escolar Indígena. Por essa razão, são comuns os conflitos entre os gestores, professores não-índios e a comunidade indígena. Estes não entendem os questionamentos da aldeia a respeito da participação das lideranças nas decisões de ordem administrativa, de gestão e pedagógica da escola.

Comumente, essas atitudes ocorrem em razão de propalação de ideias errôneas sobre os povos indígenas. Conceitos de que os “índios são todos iguais”, “são do passado”, “não tem história”, “são seres primitivos” e “não são mais índios” estão inculcados e são reproduzidos pela sociedade não-indígena. Conforme cita o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 41):

"são todos iguais": desconhece-se e nega-se a grande diversidade sociocultural e lingüística entre os povos indígenas;
 "são do passado": primeiro, nega-se a presença dos povos indígenas como parte da população brasileira e como integrantes do futuro do país; segundo, considera-se o índio como representante da "infância" da humanidade, como remanescente de um estágio civilizatório há muito ultrapassado pelos "civilizados";
 "os índios não têm história": decorrente da noção anterior, esta baseia-se na falsa certeza de que os povos indígenas "pararam no tempo", "não evoluíram", vivem como na "nossa" pré-história. Como consequência, imagina-se erroneamente que as sociedades e culturas indígenas não se transformam, não se desenvolvem, e que suas tradições são absolutamente imutáveis;
 "são seres primitivos", "atrasados", que precisam ser "civilizados": nega-se aos povos indígenas o direito à autodeterminação e à autonomia de suas escolhas e desqualifica-se seu patrimônio histórico e cultural. Isto impede que se admita e reconheça a existência de ciências e de teorias sociais indígenas, de uma arte e religião próprias etc;
 "são aculturados", não são mais "índios": imagina-se que quando os povos indígenas alteram alguns aspectos no seu modo de viver tornam-se "aculturados", deixam de ser "autênticos" e não podem mais reivindicar terras ou outros direitos relativos à condição de índios.

O papel do professor na escola indígena é fundamental para a consolidação do modelo de Educação Escolar Indígena e de escola específica e de qualidade. No entanto, é inegável que tais conceitos refletem de modo negativo na práxis do professor não-indígena. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica, compete a ele articular os tipos de conhecimentos entrelaçados no ambiente escolar: “de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas”. (BRASIL, 2013, p. 391).

Desse modo, para que se efetive realmente uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciada, faz-se necessário que os profissionais que atuam nas escolas indígenas pertençam às comunidades as quais elas estão inseridas. No entanto, segundo o RCNEI, é preciso constituir e regularizar, no âmbito das Secretarias de Educação, “a carreira do magistério indígena, que deverá garantir aos professores indígenas, além de condições adequadas de trabalho, remuneração compatível com as funções exercidas e isonomia salarial com os demais professores da rede de ensino”. (BRASIL, 1998, p. 42)

4.4.2. Os Avanços e Retrocessos: educação escolar indígena e a educação indígena

A educação é um processo realizado por todas as sociedades humanas, cada uma age educando seus indivíduos de acordo com sua concepção de mundo, com seus valores e crenças. No que tange à educação indígena, esta refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas. Deste modo, o papel da educação indígena é reafirmar as identidades étnicas por meio do fortalecimento da língua e da cultura.

Todavia, o contato com os colonizadores europeus modificou a forma desses povos conceberem sua educação. Hoje muitas comunidades étnicas realizam paralelamente a Educação Escolar Indígena e a Educação Indígena e, ambas, possuem igual importância para a formação sociolinguística e cultural dos comunitários nas aldeias. Assim sendo, as duas formas de educação são complementares, pois permitem aos povos indígenas transmitirem a sua língua e sua cultura através das gerações.

Em conformidade com Luciano (2006, p. 130):

A educação praticada e vivenciada pelos povos indígenas possibilita que o modo de ser e a cultura venham a ser reproduzidas pelas novas gerações, mas também dão a essas sociedades o poder de encarem com relativo sucesso situações novas, o que faz

com que eles não se mostrem “perdidos” diante de acontecimentos para eles inteiramente inéditos.

Na escola indígena *Tururukari-Uka* as duas formas de educação ocorrem, porém de formas e com objetivos diferentes. Enquanto a finalidade de uma é fortalecer a língua e a cultura Omágua/Kambeba, a outra tem como principal objetivo preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Segundo o professor indígena Felipe Cruz Kambeba, uma não complementa a outra, ao contrário “uma aula está matando a outra”, uma vez que “o professor não-indígena ministra sua aula em Língua Portuguesa e não entende que uma aula tem que puxar a outra”. Nesse sentido, a práxis pedagógica do professor não-indígena não está corroborando com a pedagogia indígena realizada pelo professor indígena.

As aulas concernentes à Educação Indígena, no período de 2012 a 2016, incidiam no contraturno das aulas voltadas à Educação Escolar Indígena, como já citado anteriormente. No entanto, esse cenário educacional alterou-se no início de 2017 em razão de mudança da administração pública municipal. Durante todo esse ano letivo, os estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental que se encontravam matriculados na escola indígena *Tururukari-Uka* foram direcionados a estudarem na Escola Municipal São João do Ubim. E a Educação Indígena passou a ser realizada periodicamente no turno noturno.

Contudo, as lideranças desta e das demais comunidades étnicas do município de Manacapuru, não aceitaram pacificamente essa alteração. Dessa maneira, em parceria com a coordenação do Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas – FOREEIA e do Departamento de Educação Escolar Indígena da Universidade Federal do Amazonas – DEEI/FACED/UFAM, realizaram, nos dias 13 e 14 de julho, de 2017, o I Fórum Municipal de Educação Escolar Indígena em Manacapuru/AM.

Conforme o Termo de Compromisso (2017) firmado entre as instituições parceiras e o Movimento Indígena, estiveram reunidos na aldeia São Francisco do Guiribé líderes do movimento indígena dos municípios de: Iranduba, Borba, Tabatinga, Manacapuru, Novo Airão, Manaus, Tonantins e representantes de 11 aldeias do município de Manacapuru, pertencentes aos povos Apurinã, Arara, Kambeba, Kokama, Sateré e Tikuna, como também representantes de instituições públicas das esferas municipais, estaduais e federal.

Ainda de acordo com o documento, a finalidade desse evento foi dialogar e articular políticas públicas relacionadas à Educação Escolar Indígena nas aldeias e na sede do município de Manacapuru, de acordo com as necessidades apresentadas pelos participantes presentes. Ao

final deste, cada representante das instituições e segmentos empenhados com a efetivação das Escolas Indígenas diferenciadas no município de Manacapuru, por meio do Regime de Colaboração Interinstitucional, assinaram o referido Termo de Compromisso que, posteriormente, foi encaminhado ao Ministério Público Federal.

Deste modo, representantes de cada aldeia indígena presentes relataram suas dificuldades, no que tange à Educação Escolar Indígena no município de Manacapuru, apresentando assim o cenário educacional deste município. Isto posto, seguem as reivindicações apresentadas pelos professores e lideranças das referidas aldeias:

Efetivar o Ato de Criação de todas as escolas indígenas;
 Construir escolas nas aldeias que não tem: Katxipiri, Maniquara, Suhá, Fortaleza do Patuá e Rosa Vermelha;
 Ofertar cursos de Educação de Jovens e Adultos - EJA e PROEJA, para jovens e adultos indígenas, preferencialmente na modalidade presencial;
 Realizar concurso público diferenciado para professor indígena;
 Fazer adesão ao Programa do Governo Federal “Saúde na Escola”;
 Realizar levantamento sociolinguístico para a efetivação das escolas indígenas;
 Realizar cadastro de alunos e escolas indígenas no Censo Escolar do município de Manacapuru;
 Construir uma Escola-Polo de Educação Básica para atender os alunos indígenas do município;
 Criar categoria de escola indígena e professor indígena no Município de Manacapuru;
 Oferecer transporte escolar adequado para professores e alunos indígenas;
 Ofertar regularmente a merenda escolar regionalizada às escolas indígenas do município de Manacapuru;
 Realizar manutenção e reforma das escolas indígenas existentes no município de Manacapuru;
 Criar um departamento voltado, especificamente, à Educação Escolar Indígena do município de Manacapuru;
 Contratar dois professores indígenas por escola indígena, um para trabalhar a parte diversificada do currículo (cultura indígena), e outro para trabalhar a grade curricular comum do ensino fundamental da escola regular, como já havia ocorrendo em anos anteriores, resultado das lutas e conquistas do movimento indígena;
 Inserir as escolas indígenas a Programas de Inclusão Digital;
 Contratar merendeiras e serviços gerais para as escolas indígenas;
 Desenvolver uma campanha de sensibilização dos profissionais e das instituições da saúde do município quanto ao atendimento humanizado e diferenciado aos povos indígenas;
 Incluir a Comunidade Maniquara na demanda de atendimento de educação e saúde do Município de Manacapuru;
 Aderir ao Programa Mais Educação para trabalhar com monitor indígena nas escolas indígenas;
 Formar novas turmas do Projeto Pirayawara no Município de Manacapuru;
 Oportunizar a participação na gerência administrativa da escola indígena, no que se refere: APMC, Gestão Escolar e dos recursos direcionados à escola indígena (TERMO DE COMPROMISSO FIRMADO A PARTIR DO I FÓRUM MUNICIPAL DE MANACAPURU, 2017)

Após encerramento do referido fórum, todos seguiram em caminhada nas principais ruas e avenidas da cidade até chegarem à Secretaria Municipal de Educação. Na Figura 29, as fotos mostram a participação dos moradores de *Tururukari-Uka* (2017):



Figura 29: Fotos da Participação dos Indígenas de *Tururukari-Uka* na Manifestação Pública em Favor aos Direitos à Educação Escolar Indígena e à Educação Indígena, 2017
Fonte: Registro fotográfico realizado pela própria autora em 14/07/2017.

Assim, no início de 2018, a Prefeitura Municipal de Manacapuru efetiva a contratação de apenas um professor, sendo este indígena, para trabalhar no ensino regular por meio da Educação Escolar Indígena e publica o Edital N.º01/2018 para realização do primeiro concurso público que oferta vagas para o professor indígena das escolas das comunidades indígenas.

Nesse sentido, é inegável o avanço ocorrido na Educação Escolar Indígena no município de Manacapuru no que tange à contratação do professor indígena, uma vez que esta função sempre era destinada a um professor não indígena. Todavia, pela falta de contratação pela Prefeitura de um segundo professor, não há uma regularidade na realização das aulas voltadas somente para a Educação Indígena que ocorrem na escola *Tururukari-Uka*, geralmente, no turno noturno.

Portanto, uma das reivindicações das comunidades étnicas do município é a contratação de dois professores indígenas, um para trabalhar na Educação Escolar Indígena e o outro na Educação Indígena. Deste modo, as lideranças indígenas acreditam que as duas formas de educação trabalhadas de forma harmônica contribuirão para o fortalecimento da identidade linguístico-cultural dos povos indígenas de Manacapuru.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse estudo, pode-se conhecer e compreender a cultura e a história do povo Kambeba, em especial, o funcionamento da escola indígena *Tururukari-Uka*: a sua história, as suas dificuldades de funcionamento, seu papel sociocultural, a práxis pedagógica do professor indígena e não indígena e o processo de fortalecimento da língua e da cultura étnica. Desta maneira, pôde-se não só compreender a realidade educacional desse grupo étnico, mas também pôr em evidência a luta do povo Kambeba pelos seus direitos e pelo fortalecimento identitário, cultural, linguístico por meio de uma educação escolar diferenciada.

Dessa maneira, a partir desses conhecimentos, pôde-se entender como acontece a educação na comunidade indígena. Assim, constatou-se que enquanto a Educação Escolar Indígena segue os mesmos moldes das demais escolas da rede municipal de ensino, a Educação Indígena sofre pela falta de material de didático para o professor e para o aluno, de um livro didático próprio da etnia, apoio por parte da Secretaria Municipal de Educação e de um diálogo entre as duas formas de educação de modo que uma complete a outra.

Notou-se nas práxis pedagógicas voltadas para o ensino da Educação Escolar Indígena uma distância muito grande entre a proposta do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI. De acordo com o referido documento (BRASIL, 1998, p 57), o ensino nessa modalidade de educação deve estar pautado no “princípio constitucional do respeito "aos processos próprios de aprendizagem" (CF art. 210) e o "pluralismo de ideias e concepções pedagógicas" (LDB, art. 2)”. Nesse sentido, o professor, ao planejar suas aulas, deve refletir sobre: “Como são pensados os objetivos da escola indígena e que implicações estes têm sobre a seleção dos seus conteúdos? Que orientações didáticas se adaptam a esta proposta e que sistemas de avaliação devem ser desenvolvidos? De que maneira se dá a organização dos alunos, em séries ou ciclos dos níveis de ensino? Que uso se faz do tempo e do espaço?”

Ao contrário do que “deveria ser”, o ensino realizado na escola indígena *Tururukari-Uka* segue a proposta Curricular Nacional para a Educação Básica sem levar em conta as especificidades socioculturais e linguísticas dos alunos Omágua/Kambeba. Dessa forma, as práticas pedagógicas não contribuem para o fortalecimento da língua e da cultura étnica das crianças, adolescentes e jovens da aldeia. Nesse sentido, faz-se necessário que as lideranças da aldeia, os professores, a gestão escolar e os assessores pedagógicos da Secretaria Municipal de

Educação discutam e reflitam mais sobre os princípios da Educação Escolar Indígena no intuito de criar uma proposta pedagógica diferenciada na qual a comunidade indígena possa opinar em questões como: gestão escolar, calendário escolar, conteúdo, projetos político-pedagógicos, dentre outras.

No que diz respeito à Educação Indígena, ela caminha sozinha nesse processo de fortalecimento da língua e da cultura em meio as dificuldades materiais e humanas. As práticas pedagógicas realizadas na escola *Tururukari-Uka* são voltadas para a valorização desses elementos, embora haja a necessidade de “todos” da aldeia também participarem desse processo, uma vez que somente as crianças e os adolescentes participam efetivamente das atividades escolares.

Porquanto, verificou-se que a escola é a principal ferramenta usada para o processo de fortalecimento da língua e da cultura étnica nessa comunidade indígena. Visto que, as entrevistas, os formulários e lista de Swadesh revelaram que todo o conhecimento adquirido da língua e da cultura Omágua/Kambeba ocorre, principalmente, no espaço escolar. Sendo este resultado de um trabalho incansável do professor indígena e das principais lideranças que trabalham no contra turno a Educação Indígena.

Nessa perspectiva, por meio da análise dos resultados, conclui-se que os Kambeba de *Tururukari-Uka* mantêm uma relação de interculturalidade, como forma de resistência e luta por seus direitos no âmbito da sociedade envolvente, isso através da escola indígena, cujo papel revela-se fundamental na produção da identidade linguística-cultural desse grupo étnico.

Dado que, por meio das ações desenvolvidas na escola indígena, o povo Kambeba, recupera o orgulho de ser índio, numa concepção que se contrasta com a visão mítica e estereotipada do que é o “ser índio” disseminada pelos europeus. As identidades da nova geração dos Kambeba são construídas sendo a educação indígena essencial nesse processo de construção.

Dessa forma, acontece a educação dos Kambeba de *Tururukari-Uka*. Todavia, essa construção educacional não é fácil e rápida e consiste em avanços e retrocessos. No entanto, precisa-se dar o primeiro passo no sentido de ressignificar e adaptar a Educação Escolar Indígena ao contexto étnico desta comunidade indígena, contribuindo assim, para a autonomia do povo Omágua/Kambeba no município de Manacapuru/AM.

REFERÊNCIAS

AMOROSO, Marta Rosa. **A mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos.** In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 133-56.

ATHIAS, Renato. **A noção de identidade étnica na antropologia brasileira: de Roquette Pinto à Roberto Cardoso de Oliveira.** 2.ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007. 134p.

BADARÓ, Cláudio; JUSTULIN, Elisa Ferrari; COCIA, Maria Valéria Videira. **Panorama da Educação Indígena no Brasil: da dominação à legislação.** Anais [recurso eletrônico]. 2º Simpósio Internacional de Educação. Ilda Basso, José Carlos Rodrigues Rocha, Marileide Dias Esqueda (organizadores). – Bauru, SP:USC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** 2. ed. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Saberes indígenas na escola.** Portaria 1.061 de 30 de outubro de 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16385-portaria-1061&category_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192> Acesso em 29 de março de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999.** Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>>. Acesso em: 24 de abril de 2017.

_____. Ministério da Educação. **LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **A Face Quantitativa da Linguagem**: um Dicionário de Frequências do Português. Revista Alfa, São Paulo, 42 (n.esp.): 161-181: 1998. Disponível em: < piwik.seer.fclar.unesp.br/alfa/article/download/4049/3713. Acesso em: 13 de junho de 2017.

BONIN, Iara Tatiana & SILVA KAMBEBA, Raimundo Cruz da (Orgs.) **Aua**: Kambeba a palavra da aldeia Nossa Senhora da Saúde. Brasília: Cimi/Unicef, 1999.

_____. **Educação escolar indígena e docência**: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org). **Povos indígenas e educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BREVES, Núbia do Socorro Pinto. **Conhecimento Omágua/Kambeba e a Educação em Ciências: um Estudo na Escola Municipal Três Unidos, no Rio Cuieiras/Baixo Rio Negro**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências na Amazônia, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, 2013

BURKE, Peter. Hibridismo cultural. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2003.

BUSS, Rosinete Bloemer Picklers. **Gestão Escolar**. Associação Educacional Leonardo da Vinci(ASSElvi)-Indaial:Ed ASSElVI 2008.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução: Marcos Macionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMARA JÚNIOR, J. Mattoso. **Introdução as Línguas Indígenas Brasileiras**. 3 ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

CARNEIRO, M. A. LDB Fácil. Leitura Critico-Compreensiva. Artigo a Artigo. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CARTA CAPITAL. Marcelo Pelegrini. **PEC 215 é aprovada em comissão da Câmara**: Quais os próximos passos? Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/politica/pec-215-e-aprovada-em-comissao-da-camara-quais-os-proximos-passos-6520.html>. Acesso em 07/12/2016.

CARVALHO, Edigar dos Santos. **Identidade Cultural Indígena**: a construção do sujeito na interação social. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa,

Linguística e Literatura, Ano 05, N.º 10 - 1º Semestre de 2009- ISSN 1807-519. Disponível em: <http://www.letramagna.com/identidadeindigena.pdf>. Acesso em: 04 de abril de 2016.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COELHO, Teixeira. **Dicionário Crítico de Política Cultural: Cultura e Imaginário**. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda, 1997.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução N.º99/97 – CEE/AM**. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=189:1997&id=8:1997>. Acesso em 24 de abril de 2017.

_____. **Resolução N.º11/2001 – CEE/AM**. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=126:2001&id=13:2001>. Acesso em 24 de abril de 2017.

COUTO, Hildo Honório do. **Linguística, Ecologia e Ecolinguística: contato de línguas**. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras Secretaria Municipal de Cultura : FAPESP, 1992

ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002

FERREIRA, Ana Paula Moratori. **A Manutenção da Identidade Cultural do Indígena Brasileiro em Face da Globalização**. Revista Eletrônica Machado Sobrinho, v. 4, p. 1-7, 2014. Disponível em: www.machadosobrinho.com.br/revista_online/publicacao/.../Artigo02REMS8.pdf. Acesso em: abril/2016.

FERREIRA, Franchys; SOUZA, Claudette. **2º Encontro da Região Centro-Oeste de Educação, Trabalho e Formação de Professores. "Língua Materna X Língua Portuguesa: como intervir no trabalho com a linguagem entre os Terenas"?**. 2006.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.).

Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos**. In: Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 11-31.

FUNAI, Fundação Nacional do Índio. **Quem São**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/o-brasil-indigena-ibge>. Acesso em: 10/11/2016.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães. **Tratado da Terra do Brasil**: história da província de Santa Cruz. Texto adaptado para o português contemporâneo. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980. p. 122-124.

GASPAR, Lúcia. **Línguas indígenas no Brasil**. Pesquisa Escolar Online. Fundação Joaquim Nabuco. Recife, 2011 Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 17 maio. 2017.

GIL, Antônio C. **Métodos e Técnicas em Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Nataniel dos Santos. **A SIL e os Estudos das Línguas Indígenas Brasileiras**. Disponível em:<http://www.filologia.org.br/anais/anais_iv/civ05_118-135.html. Acesso em: 15 de junho de 2017.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A Educação Escolar Indígena no Brasil**: a passos lentos in Povos Indígenas no Brasil: 1996-2000. Carlos Alberto Ricardo (editor). São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; SECCHI, Darci; GUARANI, Vilmar. **Legislação Escolar Indígena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acesso em agosto de 2016.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural da Pós-Modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro:DP&A editora, 2005.

HAMEL, Rainer Enrique. (1988). **La política del Lenguaje y el Conflicto interétnico**. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (org.) Política Linguística na América Latina. Campinas, SP :Editora Pontes. p. 41-74

HANKS, W. F. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. 1ª Edição. São Paulo: Cortez, 2008;

HONÓRIO, M.^a Aparecida. **Ensino das Línguas Indígenas**, 2015 in ELB –Enciclopédia das Línguas do Brasil. Disponível em:<<http://www.labeurb.unicamp.br>>. Acesso em: outubro de 2016.

HORA, Dermeval da. Sociolinguística. Disponível em: www.cchla.ufpb.br/clv/images/docs/modulos/p8/p8_2.pdf. Acesso em: 07 de agosto de 2018.

IPOL. Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas. Gilvan Müller de Oliveira. **Da repressão para a promoção da diversidade linguística**. Publicado em 13/10/2013. Disponível em:<<http://e-ipol.org/da-repressao-das-linguas-para-a-promocao-da-diversidade-linguistica/>>. Acesso em 01 de junho de 2017.i

ISA - Instituto Socioambiental. **Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em: <[https://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/orgao-indigenista-oficial/o-servico-de-protecao-aos-indios-\(spi\)](https://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/orgao-indigenista-oficial/o-servico-de-protecao-aos-indios-(spi))>, Acesso em: 06/06/2017.

JORNAL ACRÍTICA. Náferson Cruz. **1ª Conferência Nacional de Política Indigenista**. Manaus, 2015. Disponível em: <http://www.acritica.com/channels/cotidiano/news/indigenas-do-baixo-amazonas-desamparados-em-brasil>. Acesso em: 07/12/2016.

KERN, Daniela. **O conceito de hibridismo ontem e hoje**: ruptura e contato. Revista Eletrônica MÉTIS: história & cultura – v. 3, n. 6, p. 53-70, jul./dez. 2004. Disponível em:<<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/1158>>. Acesso em agosto de 2016.

KRÜGER, Marcos Frederico. **Amazônia**: mito e realidade. 3 ed. Manaus: Valer, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LARAIA. Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 27 Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

LEITE, Yonne & CALLOU, Dinah. **Como Falam os Brasileiros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, Série Descobrimdo o Brasil, 2002.

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.

MARCIEL, Benedito do Espírito Santo Pena. **Kambeba**. Dezembro, 2007, <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kambeba/print>. Consulta, 12/03/2011.

_____. **Povos Indígenas no Brasil**. Fonte: Instituto Socioambiental. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org>. Acesso em: 07/12/2016.

MARTINY, Franciele Maria; MENONCIN, Camila. **O Estudo do Bilinguismo e da Diglossia para uma Perspectiva Linguística Educativa**. Web-Revista Sociodialeto. Campo Grandes/MS. ISSN: 2178-1486 • Volume 4 • Número 11 • Novembro 2013. p. 301-322.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MELLATI, Julio Cesar. **Índios do Brasil**. 7 ed. São Paulo: HUCITEC, 1994.

MOTA, Dalva Suely Moraes. **Conhecimentos Indígenas e Educação em Ciências: A Sexualidade Kambeba como Elemento de Preservação Cultural**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências na Amazônia, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, 2013

MOURA, D. **O tratamento das variantes padrão e não-padrão na sala de aula**. In: Denilda Moura (org) *Leitura e escrita: a competência comunicativa*. Maceió: EDUFAL, 2007.

OLIVEIRA CARDOSO, Roberto de. **Identidade étnica, identificação e manipulação**. Revista Sociedade e Cultura, vol. 6, núm. 2, julho-dezembro, 2003, pp. 117-131. Universidade Federal de Goiás Goiânia, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70360202>. Acesso em: outubro de 2016.

OLIVEIRA, G. M. **Oficialização de línguas indígenas em nível municipal no Brasil**. Algumas considerações político-linguísticas e jurídicas preliminares. In.: Terra das línguas. ALMEIDA, Alfredo W. B. de (org.) Terra das línguas. Manaus: PPGSCA-UFAM/FUND. FORD, 2007.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística**. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf>>. Acesso em 01 de junho de 2017.

OLIVEIRA, João Pacheco. **O efeito “túnel do tempo” e a suposta inautenticidade dos índios atuais**. Disponível em: <http://www.artedigitalinternet.com.br/clientes/jpoantropologia/wp-content/uploads/2016/06/o-efeito-do-tunel-do-tempo.pdf>. Acesso em: 25 de novembro de 2016.

OMÁGUA/KAMBEBA, Farney. **Autênticos em 1500, Hoje Ou Em 2154?** Disponível em: <http://farneyomaguakambeba.blogspot.com.br/>. Acesso em: 11/12/2016. Postado há 14th May 2012.

PASSOS, Marinez Meneghello; et al. **‘Memórias’**: uma metodologia de coleta de dados – dois exemplos de aplicação. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências Vol. 8 No 1, 2008. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/rbpec/article/download/2226/1625>>. Acesso em: 30 de maio de 2017.

RENDIPE, Rede de Monitoramento de Direitos Indígenas em Pernambuco. **Documentos e Legislação da Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <https://www.ufpe.br/remdipe/index.php?option=com_content&view=article&id=438&Itemid=253>. Acesso em 10 de outubro de 2016.

RODRIGUES, Aryon Dall’igna. **Línguas Brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RUBIM, Altaci Correa. **Identidade dos Professores Indígenas e Processo de Territorialização/Manaus-Am**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, 2011.

SANTOS, Francisco Jorge. **História do Amazonas**. Rio de Janeiro: MEMVAVMEM, 2010.

SANTOS, Yonara Cristina de Souza dos. **Fonética e Fonologia Preliminar da Língua Omágua/Kambeba**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand. Curso de Linguística Geral. Ed. 27. Cultrix. 2006

SECAD. **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias /Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

SECAD/MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. HENRIQUES, Ricardo et al (Orgs.). Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade 2007.

SEDUC. Secretaria Estadual de Educação. **Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/educacao-escolar-indigena> Acesso em: 06/12/2016.

SEMED. **Diretrizes Curriculares Municipais**. Guaramirim/Santa Catarina: Secretaria Municipal de Educação, ano?.

SEIND, Secretaria de Estado para os Povos Indígenas. Disponível em: <http://portaldaseind.blogspot.com.br/2012/10/indigenas-sao-capacitados-para.html>. Acesso em 06/12/2016.

SILVA, Márcia Vieira da. **Reterritorialização e identidade do povo Amágua- Kambeba na aldeia Tururukari-Uka**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, 2012.

SILVA, Maria de Nazaré Corrêa da. Projeto Alfabilíngue: **Uma Proposta de Formação e Alfabetização para uma Significativa Parcela dos Povos da Amazônia**. Formação de Educadores de Jovens e Adultos. V Seminário Nacional. Relato de Experiência. São Paulo: Faculdade de Educação – UNICAMP, 2015.

SILVA, Mário Ferreira da. **A Conquista da Escola**: educação escolar e movimento professores indígenas no Brasil in INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Educação Escolar Indígena. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63 jul./set. 1994

SILVA, Renata; URBANESK, Vilmar. **Metodologia do Trabalho Científico**. Indaial: ASSELVI, 2009.

SILVA, Sidney de Souza. **Línguas em contato**: cenários de bilinguísmos no Brasil. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

SIMAS, Hellen Cristina; PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Letramento Indígena Potiguara**. Manaus: Valer/FAPEM, 2012.

TARALLO, Fernando. **A Pesquisa Sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1985.

TERÁN, Augusto Fachin et al. **Método do Trabalho Científico**. Manaus: UEA, 2002.

UFAM. Universidade Federal do Amazonas. **Ação Saberes Indígenas na Escola**. Disponível em <<http://licenciaturaindigena.ufam.edu.br/projetos/saberes-indigenas-na-escola>>. Acesso em 29 de março de 2018.

ANEXOS

LISTA DE SWADESH

N.º	PORTUGUÊS	OMÁGUA/KAMBEBA	
		Ortografia	Transcrição Fonética
	Água		
	Amarelo		
	Andar		
	Aquele		
	Queimar		
	Areia		
	Arvore		
	Banha		
	Barriga		
	Ela		
	Beber		
	Boca		
	Bom		
	Branco		
	Cabeça		
	Cabelo		
	Cachorro		
	Caminho		
	Carne		
	Casca		
	Chifre		
	Chuva		
	Cinza		
	Comer		
	Comprido		
	Coração		
	Dar		
	Deitar		
	Dente		
	Dizer/falr		
	Dois		
	Dormir		
	Este		
	Estela		
	Eu		
	Ficar em pé		
	Fígado		
	Fogo		
	Folha		
	Frio		
	Fumaça		
	Grande		
	Homem		
	Joelho		
	Língua		
	Lua		

Mão		
Matar		
Morder		
Morrer		
Muito		
Mulher		
Nadar		
Não		
Nariz		
Preto		
Noite		
Nome		
Nós		
Novo		
Nuvem		
Olho		
Orelha		
Osso		
Ouvir/escutar		
Ovo		
Pássaro/ave		
Pé		
Pedra		
Peixe		
Pele		
Pena		
Pequeno		
Pescoço		
Piolho		
Povo/gente		
Que		
Quem		
Rabo		
Raiz		
Redondo		
Saber/conhecer		
Sangue		
Seco/secar		
Seio/peito		
Semente		
Sentar		
Montanha		
Sol		
Terra		
Todos		
Tu/você		
Um		
Unha		
Ver		
Verde		
Vermelho		
Vir		
Voar		

YAPÃ ESTUDAR TANA KUMUERA KAMBEBA

Responda em português

Mama tua



Mama tua kakiri iki ritama.

Mama tua ikua kumisa kumuera kambeba.

Mama tua yneio ipiri mitira, muki wi.

Mama tua iapuraxi xito wakamaio pitani.

Mama tua ayangara iuka kati da escola.

Mimiua mama tua iauki xito paiuaro.

Mama tua gostari di kurata bino di wasai.

Mama tua imiti pitika memuera.

Mama tua iauki xito musana.

YAPÃ ESTUDAR TANA KUMUERA KAMBEBA

KURUPIRA

Zana makatipa kurupira(bis)

Wsuta iawxama kurupira

Iwka sani kurupira

Awî iauaxima kurupira

Yapã nakurata paiuaru kurupira(bis)

Yapã yapuraxi kurupira

Yapã pinani kurupira

Yapã iriua kurupira

Yapã iriua kurupira

Agora vamos cantar. Treine com seu colega e depois apresente para a toda a turma.

Vamos ler a história da Curupira e depois fazer um bonito desenho para ilustrá-la:

Curupira

Curupira caquiri iuiria
 rana peruti aua
 rana imiti yaua tua pueta curupira araua
 curupira imiti nani iuaca pua
 imiti pue-sape tua
 rana ipuraque pura aua jene-uma
 Bajinha aui umai curupira
 Rana suçumari, xima jene-uma
 maritipa aquitiara!

A Curupira

Curupira mora no centro da mata
 ela encanta as pessoas
 ela é cabeluda, o pé dela é virado para trás
 a curupira só tem quatro dedos e unha grande
 ela bota todo mundo para correr
 Bajinha já viu a curupira
 ela ficou com medo, saiu correndo
 que perigo!

Fonte: Aua Kambeba: a palavra da aldeia Nossa Senhora da Saúde, 1999.

YAPÃ ESTUDAR TANA KUMUERA KAMBEBA

Responda em português:

Zana _____

Makatipa _____

Wsuta _____

iwka _____

sani _____

kurata _____

pĩnani _____

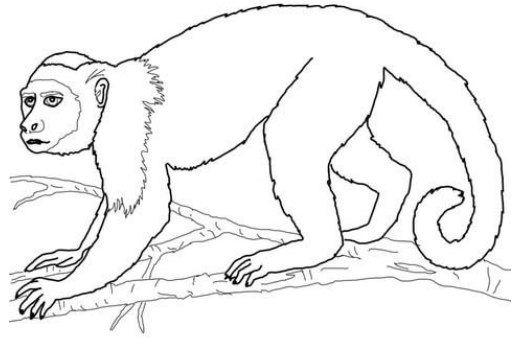
yapã _____

iauaxima` _____

terina _____

awi _____

paiwaru _____



Ligue as palavras kambeba corretamente:

Memuera

remo

Kumuer

filho

Rana

aldeia

yneio

língua

Kurata

beber

nani

vovô

ipiri

ela

ritama

comer

papa twa

só

iapukita

peixe

Forme frases com as palavras abaixo:

ritama: _____

kurata: _____

papa twa: _____

YAPÃ ESTUDAR TANA KUMUERA KAMBEBA

Responda em português:

pikuru



Ta papa awi umi pikuru

Ai gostari di yneio pikuru muki iauiri

Kamutuni rana yneio pikuru mitira

Mama yapã yneio pikuru papuri?

wew



imiti xito wew na tana ritama

Wew yneio panara pitani no wew di manuka

Iwka iapira ritama imiti xito wew

TANA KUMUERA KAMBEBA YAPÃ ESTUDAR**TEXTO 01: O ÍNDIO E A CURUPIRA**

Certo tempo numa determinada aldeia um índio saiu para caçar. Pegou sua zarabatana e foi mata a dentro. Chegou bem longe e avistou uma grande árvore. Era uma árvore de Manixi, nessa grande árvore tinha muitos animais, macaco prego, guariba, cuxiu, mutum, arara, jacamim e outros. O índio trepou na árvore e começou a flechar. Já tinha flechado três jacamins, dois mutuns e uma guariba.

E falou:

- Já está bom, vou descer.

Foi quando ele olhou para baixo e avistou a curupira. Ela tinha comido todos os animais que ele tinha flechado. Armou sua zarabatana e flechou a curupira; então ela olhou para cima e falou:

- Ah! Aí que tu tá camarado, agora eu vou te comer”- disse a curupira.

O índio falou:

- Pode vir !.

A curupira perguntou:

- Como foi que você subiu?

O índio muito esperto respondeu:

- Eu subi de cabeça para baixo.

Então a curupira começou a subir. Quando já estava perto do índio, o parente empurrou a sua zarabatana na sikuara da curupira e ela caiu. O índio então desceu da árvore e correu bem rápido para sua aldeia. Chegando lá na aldeia, contou tudo para sua mãe, o que tinha acontecido. Sua mãe falou:

- Olha meu filho, não vai mais caçar para aquele lugar, a curupira ela fica invisível e engana a gente.

Passando muito tempo ele resolveu caçar naquele lugar novamente. Passando naquele mesmo lugar, olhou e viu que a curupira tinha morrido, devido o tempo, já estava cheio de cipó em cima da ossada da curupira.

O parente achou o dente da curupira tão bonito que resolveu tirá-lo. Bateu com a ponta do terçado té, té,té, té, té. A curupira gemeu, ele parou de bater e ficou ouvindo, tornou a bater e a curupira gemeu mais alto. Enquanto ele virou para correr a curupira, levantou e rapidamente o pelo cresceu por todo o corpo da curupira.

Então a curupira olhou para o cabelo do parente e perguntou:

- Como foi que você cortou seu cabelo, camarado?

O parente muito esperto falou:

- Eu cortei com dente de cutia.

Então, rapidamente a curupira pegou uma cutia, arrancou seu dente e entregou para o parente.

- Agora eu preciso de um banco - disse o parente.

A curupira procurou nos tocos das árvores e achou um jabuti que serviu de banco. O parente começou a fingir que estava cortando o cabelo da curupira, mas não contente o parente encontrou outra desculpa para tentar fugir da curupira. Mandou que a curupira mergulhasse três vezes no igarapé. A curupira mergulhou a primeira vez e logo ela boiou.

Então o parente falou:

- Tem que demorar mais para poder ficar bonita.

A curupira mergulhou novamente. E enquanto a curupira estava no fundo o índio correu em direção a sua aldeia e quando estava bem longe ele só ouvia os gritos dos animais. Era a curupira que estava atraindo os animais tentando pegar o índio.

Narrativa de Asseciona Cartimare dos Santos Kambeba - 90 anos.

Escolha dez palavras do texto e elabore uma frase para cada uma na língua Kambeba

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Desenhe a curupira:

TEXTO 02: CAMPO DE NATUREZA

Antigamente, no território dos Omágua, havia um imenso e majestoso campo de natureza. Lá era um lugar magnífico repleto de animais de todas as espécies: galinhas, patos, gansos, perus, carneiros, porcos, cavalos, bois, e, também, animais ferozes: lobos, onças, tigres e leões.

Conta-se que nesse lugar tinha uma linda casa feita de madeira, cercada por árvores com frutas apetitosas. Só que ninguém podia entrar. Logo na entrada olhava-se dois pequenos rastros fincados numa pedra. Os mais velhos falavam que podia ser o rastro do filho de Deus. O campo era encantado porque os animais e outras coisas que lá tinham, nunca se acabavam, seja qual for a quantia retirada.

Os grandes Omágua, de ano em ano, iam para lá buscar animais, principalmente, bois, também se purificavam com as águas da cachoeira, sem falar do pote de titia do milho que nunca secava, podiam tirar qualquer quantidade, no outro dia estava cheio novamente.

Eu nunca tive oportunidade de ir, mas meu avô, sim. Ele conta que era uma semana de viagem, a cavalo e a canoa. De longe avistavam a fazenda; bem gramada, imensos jardins com perfumes e cores diferentes, pássaros e borboletas faziam as boas vindas, na subida havia uma estátua de mármore, era um velhinho sentado à frente da lagoa, parecia que estava pensando.

Quando chegavam ao campo todos subiam nas árvores para previne-se dos tigres e leões. De cima das árvores sopravam uma buzina, em seguida erguiam a bandeira vermelha, logo chegavam os animais, assim capturavam o necessário. Só tinha um, porém, se pagasse para lucrar, na próxima vez era impossível entrar no campo, os animais ferozes não os deixavam.

Após ter os bois, porcos e aves no barco, faziam os agradecimentos e partiam de volta a casa. Eles contam ter encontrado muita paz e tranquilidade naquele lugar, assim voltavam renovados em corpo e espírito. Essa é a história do campo de natureza dos Omáguas, hoje os poderosos Kambeba.

Fonte: Assenciona Cartimare dos Santos Kambeba – 90 anos.

TEXTO 03: O HOMEM E O VEADO QUE FORAM ENGOLIDOS PELA COBRA

Há muitos tempos atrás as pessoas conversavam com os animais da floresta, eram: mutum, maguari, pato, anta, porco do mato, veado e muitos outros animais. E, bem no centro da floresta ficava uma aldeia, nesse lugar todos viviam do plantio de frutas e raízes: mandioca, banana, cará, pupunha, mamão e várias outras frutas da região.

Na roça de certo índio da tribo, havia um veado que sempre comia as folhas das macaxeiras e isso o deixava muito irritado.

- Hoje eu pego esse bicho - dizia ele.

Em certa manhã o índio saiu para pescar e pegar tartaruga. Aí chegando ao lago, logo olhou um bicho de casco boiado. Ele ajeitou o arco e no momento de flechar formou-se uma enorme onda que o engoliu para o fundo da água. Quando acordou estava em um lugar muito estranho, era uma praia grande, paus para todo lado, tabocas, tacanas e muitas gaivotas e o engraçado é que não tinha céu, era um lugar sem horizonte. Era meio escuro, mais dava para enxergar. Muito assustado se levantou e saiu andando, lá pelas tantas encontrou um veado e perguntou onde estava.

- Nós estamos dentro da barriga da cobra-grande! - respondeu o veado. Curioso ao ver o animal, o índio novamente perguntou:

- Por que você está todo pelado camarada veado?

- É de tanta merda de gaivota, pois já estou a bastante tempo aqui, logo você também vai ficar pelado!

- Nós temos que dar um jeito pra sair daqui - disse o índio passando a mão na cabeça preocupado.

- Mas não temos como sair, o animal não está morto, pois pela boca é impossível e atrás tem uma gigante arraia que tampa a bunda da cobra - informou o veado.

Os dois começaram a caminhar dentro da cobra, passaram pelo estômago, pelo fígado e até por fim chegaram ao coração. Era uma coisa enorme, do tamanho de um tambor.

- E agora o que faremos? Temos que arranjar um jeito - disse o homem ao veado.

Junto com o índio também veio um pequeno terçado, eles tentaram cortar, mas, nada. O coração estava muito no alto até que tiveram uma ideia, cortaram uma tacana, afiaram e começaram a cutucar o coração do animal, furaram, furaram e furaram. Toda vez que eles cutucavam a cobra se tremia, alguns minutos depois perceberam que o coração estava se partindo e começaram a cutucar mais rapidamente, e por fim cortaram o coração. Nesse momento escureceu tudo. Ficaram assim por mais de dois dias até que aos poucos foi clareando, parecia uma madrugada e os dois caminharam rumo à luz.

Ao se aproximarem reconheceram que era a boca da bicha, porém não conseguiram sair por causa das espinhas da goela do animal.

- Vamos tentar sair pela bunda da cobra - disse o veado.

Os dois voltaram, tentando sair, caminharam até chegar, mas estavam com medo de encontrar aquela arraia, porém, por sorte, não encontraram nada. Dessa forma conseguiram sair de dentro da cobra, mas eles tinham um grande problema: a cobra havia morrido e ficado no meio do rio Solimões.

- Para onde vamos? Pro esquerdo ou direito? - perguntou o índio.

- É melhor nós ir para o direito, é onde moramos - respondeu o veado.

Os dois nadaram até chegar à margem do lago, todos estavam cansados e mortos de fome. E o homem disse alegre:

- Agora estamos salvo camarada veado, só falta a comida! Terminando de falar a água foi alagando a terra onde eles estavam.

- Minha nossa senhora a cobra viveu! Corre camarada! - gritou o homem assustado.

- Camarada índio jogue essa cuia que trouxe agora. É por causa dela que a água subiu - falou o veado.

Rapidamente ele jogou a cuia e a água foi baixando normalmente. Na terra sem saber para onde ir começou a andar guiado pelo veado:

- Onde nós estamos veado?

- Estamos na tua antiga roça onde eu comia bastante folha de maniva. Agora fica aqui que eu vou bem ali pegar uns mamões de veado pra nós comer! - o veado disse.

Então comendo o mamão o índio afirmou que daquele dia em diante ele nunca mais ia caçar o veado, pois já eram amigos. O veado após mostrar o caminho de volta para casa do índio disse:

- Camarada agora você vai pra sua casa que vou para minha, adeus!

Assim terminou a história do índio e o veado e início de uma longa amizade entre homem e animal”.

APÊNDICES

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Prezado(a) Colaborador(a),

Eu, Marileny de Andrade de Oliveira, venho por meio deste solicitar autorização para realizar uma pesquisa de Dissertação Acadêmica que tem como intuito investigar "***O papel da escola indígena no espaço de construção identitária do povo Kambeba da comunidade Tururukari Uka***".

A coleta de dados será feita a partir de entrevista (com o professor indígena e o professor não indígena da comunidade, alunos, representante da comunidade indígena, representante do Departamento de Educação Escolar Indígena/SEMED e pais de alunos), aplicação de questionários e observação.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados não oferecerão riscos à saúde ou de qualquer outra ordem e natureza dos colaboradores da comunidade. As pessoas não serão obrigadas a participar da pesquisa, podendo desistir a qualquer momento. A referida pesquisa não tem fins lucrativos, não será financiada por qualquer instituição ou órgão. Caso aceite participar da pesquisa não receberá nenhuma compensação financeira. No entanto, pensamos em parceria com outros pesquisadores, ao final da pesquisa em Dezembro/2017 criar um aplicativo que possa ser utilizado como um recurso didático por professores e alunos. Todo e qualquer material que venha a ser publicado em outra via de informação como: congressos, seminários e revistas e outros, o será se autorizado pela comunidade Kambeba.

Ao participar dessa pesquisa estarão contribuindo para que a sociedade de modo geral reflita sobre as perspectivas e desafios enfrentados pela Escola Indígena, como também sobre a importância para a etnia Kambeba de preservar e manter a língua materna e seus costumes e ainda contribuir para a promoção do ensino intercultural e bilíngue nas comunidades indígenas, uma vez que os resultados da pesquisa ficarão à disposição para outros pesquisadores.

Todos os dados obtidos serão utilizados sem a identificação dos colaboradores. Quaisquer dúvidas que existirem agora ou a qualquer momento poderão ser esclarecidas, bastando entrar em contato pelo telefone abaixo mencionado. De acordo com estes termos, caso autorize a realização da pesquisa, assinar abaixo. Uma cópia deste documento será encaminhada para o Conselho de Ética da Plataforma Brasil, para a orientadora do referido projeto, prof.^a Dr.^a Silvana Andrade Martins, e outra com o representante da comunidade e o pesquisador responsável.

Atenciosamente,

Manacapuru, 18 de Outubro de 2016.

FRANCISCO BRUNO DA COSTA.

Nome e Assinatura do Representante da
Comunidade Indígena Tururukari Uka

Marileny de Andrade de Oliveira

Nome e Assinatura do
Pesquisador Responsável

Instituição: Universidade do Estado do Amazonas
Telefone para contato: (092) 994729865

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - UEA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “*Escola de Tururukari Uka: uma análise do papel da escola na produção da identidade linguístico-cultural dos Kambeba*”, sob a responsabilidade de Marileny de Andrade de Oliveira, mestranda do curso de Letras e Artes, do Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes – PPGLA/UEA. Pretende-se por meio desta pesquisa, investigar como é o ensino realizado na *Escola Indígena Tururukari-Uka* (quais recursos, metodologias, materiais didáticos são utilizados, etc.), como se efetiva o processo de fortalecimento da língua Omágua/Kambeba e por que é importante rememorar a língua e os costumes étnicos.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Ao participar desta pesquisa, você estará contribuindo para que a comunidade, de modo geral, reflita sobre as perspectivas e desafios enfrentados pela Escola Indígena. Toda pesquisa se dará por meio de estudos em materiais bibliográficos e documentais (legislação vigente, cartilhas, planos, propostas pedagógicas, portfólios, produções dos alunos, entre outros), observação, aplicação de formulários semiestruturados e realização de entrevistas, a fim de descrever como acontece a Educação Escolar Indígena na escola *Kambeba Tururukari-Uka* e, posteriormente, analisar o papel desta na formação identitária linguístico-cultural dos moradores da aldeia *Tururukari-Uka*.

Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado as Entrevistas ou Aplicação dos Formulários sem nenhum prejuízo para você.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: Os procedimentos a serem utilizados para coletar os dados para a pesquisa poderão trazer algum desconforto como a exposição de parte da sua privacidade, além de abrir mão de um tempo para responder as entrevistas e formulários. O tipo de procedimento a ser realizado não apresenta nenhum risco a sua saúde ou de qualquer outra ordem e natureza.

3. BENEFÍCIOS: Uma vez que faltam mais pesquisas voltadas ao levantamento Sociolinguístico e Cultural dos povos indígenas, espera-se que esse estudo possa contribuir, para a comunidade indígena, com o registro da historicidade do povo Omágua/Kambeba, retratando sua trajetória de luta e resistência, frente aos seus esforços de implementação da Educação Escolar Indígena na aldeia, e, para a comunidade científica, servir como fonte de pesquisa para outros pesquisadores.

4. FORMAS DE ASSISTÊNCIA: Se você precisar de alguma orientação, por se sentir prejudicado (a) por causa da pesquisa, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, no endereço abaixo.

Nome do pesquisador responsável: Marileny de Andrade de Oliveira
Endereço: Estrada da Extramar, n.º 2107 – Bairro Novo Manacá
Telefone para contato: (92) 99167 - 2122
Horário de atendimento: 8:00 as 11:00

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas - UEA
Universidade do Estado do Amazonas
Localizada na Av. Carvalho Leal, 1777, Cachoeirinha,
CEP: 69065-001
Fone: (92) 3878-4368

5. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações que o (a) Sr.(a) nos fornecer serão utilizadas somente para esta pesquisa. Suas respostas, assim como seus dados pessoais serão expostos. O seu nome, idade, gênero, nível de escolaridade constarão nos formulários, fitas gravadas, fichas de registros, etc e nos resultados quando forem apresentados.

6. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento o pesquisador responsável, assim como a orientadora, prof.^a Dr.^a Silvana Andrade Martins.

7. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

8. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, e receberá uma cópia deste Termo.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, portador(a) da cédula de identidade _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Manaus, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante

Ou Representante legal

Assinatura do Pesquisador

PAUTAS DA 1º REUNIÃO COM A COMUNIDADE TURURUKARI UKA

Data: 12 de Julho de 2016

Horário: 9:00 as 10:30 horas

Participantes:

Professor Indígena: FELIPE DOS SANTOS CRUZ – “SISASAI KORUSA”

Representante da Comunidade Indígena: FRANCISCO CRUZ DA COSTA – “URUMA”

Diretor da Escola: AVILMAR ALVES

OBJETIVO:

Apresentar a proposta de pesquisa da mestranda, Marileny de Andrade de Oliveira, e solicitar à comunidade *Kambeba Tururukari-Uka* autorização para a realização dessa pesquisa;

PAUTAS:

- Apresentação da Mestranda: Marileny de Andrade de Oliveira;
- Apresentação do Projeto de Pesquisa: *“Escola de Tururukari Uka: uma análise do papel da escola na produção da identidade linguístico-cultural dos Kambeba”*;
- Objetivo Geral:
 - *Investigar o papel da escola indígena no espaço de construção identitária do povo Kambeba da comunidade Tururukari Uka;*
- Objetivos Específicos:
 - *Identificar as contribuições da Sociolinguística para os estudos das línguas indígenas;*
 - *Descrever os aspectos históricos voltados para o ensino das línguas indígenas, em especial da etnia Kabeba da Comunidade Tururukari Uka;*
 - *Explicitar de que maneira a escola contribui para a afirmação das identidades étnicas, para a valorização da língua e dos costumes do povo Kambeba da comunidade Tururukari Uka;*
- Metodologia (Como a pesquisa irá ser realizada);
- Riscos: Nenhum;
- Benefícios;
- Financiamento;
- Momento para os participantes fazer perguntas e esclarecer dúvidas;
- Assinatura da Carta de Autorização;

CRONOGRAMA DE VISITAS À ALDEIA

DATA	Participante	Descrição da Atividade
JULHO/AGOSTO/ SETEMBRO/2016	Prof. Indígena: Felipe Cruz (25 anos) Prof. Não Indígena: Vando César Antunes (38 anos)	- Assistir as aulas ministradas às crianças indígenas; - Observar: material didático, plano de curso e plano de aula; - Realização de Entrevista;
OUTUBRO/2016	Coordenadora Pedagógica da SEMED/MPU - Liderança na Aldeia Marlete Cruz (32 anos)	- Realização de Entrevista; - Aplicação de Questionário; - Aplicação da lista de Swadesh;
NOVEMBRO/2016	Tuxaua da Aldeia Francisco Cruz (36 anos)	- Realização de Entrevista; - Aplicação de Formulário; - Aplicação da lista de Swadesh;
NOVEMBRO/2016	Comunidade 13 famílias	- Aplicação de Formulário
MAIO/2017	Alunos Indígenas 06 alunos (entre 11 a 14 anos)	- Aplicação de Formulário;
MAIO/2017	Matriarca da Aldeia Maria de Fátima Cruz (58 anos)	- Realização de Entrevista; - Aplicação de Formulário; - Aplicação da lista de Swadesh;
MAIO/2017	03 Informantes (13, 14 e 42 anos)	- Aplicação da lista de Swadesh;
AGOSTO- NOVEMBRO/2017	08 Informantes (06, 09, 10, 21, 22, 25, 31)	- Aplicação da lista de Swadesh;

ENTREVISTA 01

Entrevistado (a): Avilmar Alves Pereira

Função/Órgão: Gestor da Escola Municipal São João do Ubim

Dia: 10/10/2016 – Realização da Entrevista

- 1 - Quantos alunos indígenas estão matriculados na Escola Indígena da comunidade Tururukari Uka? Quantos estão matriculados na EMEF São João do Ubim?
- 2 – O professor que trabalha no turno matutino na aldeia de Tururukari Uka é indígena?
- 3 – Qual a formação dos professores que trabalham na aldeia?
- 4 – O prof. Vando César recebeu alguma formação ou orientação quanto a comunidade étnica que iria trabalhar?
- 5 - É orientado ao professor da Educação Escolar Indígena seguir algum plano ou currículo escolar específico e diferenciado? Qual?
- 6 – É fornecido aos professores que trabalham na Educação Escolar Indígena algum tipo de material didático?
- 7 – Quais recursos financeiros a escola indígena recebe? Como são administrados?
- 8 – Como são organizadas e planejadas as aulas pelo professor da Educação Escolar Indígena? São da mesma forma de outros professores do ensino regular que trabalham em turmas multisseriadas.
- 9 – Como são as aulas realizadas pelos professores da Educação Indígena? O que é ensinado?
- 10 - E os currículos e materiais utilizados são os mesmos das escolas não indígenas?
- 11 – Na sua opinião, qual a importância da escola para a comunidade indígena e para a sociedade não indígena?
- 12 - Os alunos concluem o 5º ano e passam a estudar no turno vespertino na EMEF São Joao do Ubim o Fundamental II. Isso impede desses alunos frequentarem as aulas oficinas. Já foi pensado em inverter as turmas na escola indígena para que todos possam frequentar a escola no mesmo horário?
- 13 – Os professores da escola indígenas (indígena e não indígena) planejam aulas juntos?
- 14 – Você acha que é possível um planejamento interdisciplinar entre os professores que trabalham na escola indígena?
- 15 – E as formações voltadas para os professores que trabalham na escola indígena? Quando acontecem? Quem realiza? Quem participa?
- 16 – A escola da comunidade Tururukari Uka participa de algum programa ou projeto escolar?

17 – Como é o relacionamento entre os alunos indígenas que estudam na EMEF São João do Ubim e os demais colegas e professores?

Quem foi? O Felipe?

18 – Eles interagem e participam de todas as atividades da EMEF São João do Ubim?

19 – Há algum espaço dentro da rotina escola para que os alunos indígenas possam apresentar ou falar sobre a cultura da sua comunidade?

20 – Todos os alunos que concluem o Ensino Fundamental I, na escola indígena, chegam a se matricular e concluírem o Ensino Fundamental II, na EMEF São João do Ubim?

ENTREVISTA 02

Entrevistados: *Tuxaua da comunidade indígena Tururukari Uka*

- 1 – Quais aspectos da cultura do povo Omágua/Kambeba a comunidade ainda mantém? (língua, canto, dança, ritual, grafismos, comidas, artesanato, pintura corporal)
- 2 – Como é feita a escolha do tuxaua da comunidade?
- 3 – Quais as responsabilidades de um tuxaua?
- 4 - Na sua opinião, qual a importância da escola para a comunidade indígena e para a sociedade não indígena?
- 5 – A comunidade indígena Tururukari-Uka recebe algum tipo de ajuda?
- 6 - Qual é a situação econômica das famílias que moram na comunidade Tururukari-Uka? Trabalham em que? Qual é o meio de sobrevivência da comunidade?
- 7 – Durante as visitas, foi observado que vocês participam de alguns movimentos. Quais eventos vocês participaram esse ano? E quais a finalidade desses eventos?
- 8 – Quando a comunidade foi fundada? De onde as famílias vieram? E vieram em busca de que?
- 9 - Já existe a permissão da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o usufruto da área onde está localizada a comunidade?
- 10 – Qual a área territorial da aldeia?
- 11 – Como anda o processo de demarcação? Em que fase está?
- 12 – Quem foi Valdomiro Cruz?
- 13 – Como funciona o atendimento à saúde indígena na aldeia?
- 14 – Sobre os Projetos de Sustentabilidade:
 - a) Quais projetos foram trazidos para a aldeia?
 - b) Como e quando foram implantados?
 - c) Quem trouxe para a aldeia?
 - d) Quantas famílias fazem parte desses projetos?
 - e) Que benefícios esses projetos trouxeram para a aldeia?
- 15 – Sobre a caça:
 - a) Há muitos animais na região para caçar?
 - b) Quais animais caçam?
- 16 – Que atividades a aldeia costuma fazer juntos?

17 – Sobre os jogos indígenas:

- a) Quando acontecem e onde?
- b) Quais etnias participam?
- c) Quais jogos e brincadeiras a aldeia participa?
- d) Quem organiza?

18 - Quais cantos e rituais realizam? Quando eles são realizados?

ENTREVISTA 03

Entrevistados: *Professor Indígena da comunidade Tururukari-Uka*

- 1 - A quanto tempo você iniciou suas atividades docentes?
- 2 - O que é ensinado na escola?
- 3 - Qual é a sua formação?
- 4 – Qual material didático você utiliza?
- 5 – Você segue algum plano de curso? Ou grade curricular encaminhada pela SEMED?
- 6 - Há um planejamento das aulas? Como e Quando acontece?
- 7 - Quais as dificuldades enfrentadas pelo professor da Educação Indígena?
- 8 – Há algum Programa e/ou Projeto Educacional realizado na escola indígena?
- 9 - Como e quando acontece o Planejamento e Formação Continuada dos Professores Indígenas (SEMED)?
- 10 – Há planejamento das aulas entre você e o professor não indígena?
- 11 - Na sua opinião, qual a importância da escola para a comunidade indígena e para a sociedade não indígena?

ENTREVISTA 04

Entrevistados: *Professor Não Indígena da comunidade Tururukari-Uka*

- 1 - A quanto tempo você iniciou suas atividades docentes?
- 2 - O que é ensinado na escola?
- 3 - Qual é a sua formação?
- 4 – Qual material didático você utiliza?
- 5 – Você segue algum plano de curso? Ou grade curricular encaminhada pela SEMED?
- 6 - Há um planejamento das aulas? Como e Quando acontece?
- 7 - Quais as dificuldades enfrentadas pelo professor da Educação Indígena?
- 8 – Há algum Programa e/ou Projeto Educacional realizado na escola indígena?
- 9 - Como e quando acontece o Planejamento e Formação Continuada dos Professores Indígenas (SEMED)?
- 10 – Há planejamento das aulas entre você e o professor indígena?
- 11 - Na sua opinião, qual a importância da escola para a comunidade indígena e para a sociedade não indígena?
- 12 – Você tem algum conhecimento sobre a cultura do povo Kambeba? Onde obteve?

3 – A que comunidade étnica pertence o seu (sua) cônjuge?

III - SOBRE A SITUAÇÃO ECONÔMICA DA SUA FAMÍLIA

1 - Quem é a principal renda da sua família?

Você () Esposa () Parente () Outros ()

2 – Além de você, há outro membro da sua família que possui renda?

Além da minha renda, minha esposa recebe a Bolsa Família

3 - Renda Familiar:

() 1 A 2 Salários Mínimos

() 3 A 4 Salários Mínimos

() 5 A 6 Salários

() 7 A 8 Salários Mínimos

() Acima De 10 Salários Mínimos

4 - Recebe benefício de algum Programa Social (Bolsa Família, Aposentadoria Por Invalidez Ou Outros)?

Sim () Qual? Não ()

IV - SOBRE O LOCAL ONDE MORA

1 – Quanto tempo você mora na comunidade Tururukari Uka?

() 6 meses

() 6 meses à 1 ano

() 1 ano

() 2 anos

() outro

2 – Qual a cidade, bairro ou comunidade que você morava antes de se mudar para a comunidade Tururukari Uka?

3 – Por que sua família decidiu morar na comunidade Tururukari Uka?

4 – Sua casa é construída de:

Madeira () Alvenaria () Madeira e Alvenaria () Outro ()

Qual? _____

5 - Você gosta de morar na comunidade Tururukari Uka?

Sim (X) não ()

Por quê?

6 - Quais os tipos de tecnologia e meios de comunicação que você possui em sua casa?

() rádio am/fm

() telefone celular com câmera

() telefone fixo –

() computador próprio -

() máquina de lavar roupa

() fotográfica digital

() telefone celular sem câmera

() câmera filmadora

() internet

() impressora com scanner –

() impressora sem scanner

() TV

() outro Qual? _____

V - SOBRE SUA LÍNGUA MATERNA

1. () fala bem

() entende bem

() ler bem

() fala um pouco

() entende pouco

() ler um pouco

() não fala

() não entende nada

() não sabe ler

2. Sua língua possui escrita?

() sim

() não

() escreve bem

() escreve pouco

() não escreve

3. Em qual língua se comunica em casa?

Por quê?

4. Tem alguém na sua casa que sabe falar bem sua língua de origem?

sim () não ()

Quem?

5 - Em que momento/local você sente à vontade para falar sua língua? Por quê? Qual o lugar que não se sente bem para falar sua língua. Por quê?

6 - Em casa, além da sua língua vocês falam alguma outra língua indígena? Qual?

sim (X) não ()

Qual?

7 – Você tem interesse em continuar falando sua língua materna?

sim (X) não ()

Por quê?

08 – Que língua você fala no ambiente familiar?

() a Língua Portuguesa

() a Língua Kambeba

() na maior parte do tempo em Língua Portuguesa

() na maior parte do tempo em Língua Kambeba

09 – Qual a língua que seus filhos falam no ambiente familiar?

() a Língua Portuguesa

() a Língua Kambeba

() na maior parte do tempo em Língua Portuguesa

() na maior parte do tempo em Língua Kambeba

13 – Qual a língua que sua esposa fala no ambiente familiar?

() a Língua Portuguesa

() a Língua Kambeba

() na maior parte do tempo em Língua Portuguesa

() na maior parte do tempo em Língua Kambeba

VI - SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA

1 – Com relação a língua portuguesa você

() fala bem

() entende bem

() ler bem

() fala um pouco

() entende pouco

() ler um pouco

() não fala

() não entende nada

() não sabe ler

() escreve bem

() escreve pouco

() não escreve

2 – Você considera importante saber ler, escrever e entender bem a Língua Portuguesa? Por quê?

sim () não ()

Por quê?

VII - VOCÊ E A SOCIEDADE NÃO INDÍGENA

1 – Você tem mais amigos indígenas ou não indígenas?

indígenas () não indígenas () os dois ()

2 - Conhece alguma organização indígena que lute pelos direitos e benefícios indígenas?

() sim. Qual/quais? () não

3 - Você faz questão de dizer para as pessoas que é indígena? Por quê?

sim () não ()

Por quê?

4 – Você acha que os direitos indígenas são respeitados pela sociedade não indígena atualmente?

sim () não ()

Caso não por quê?

5 – Você já sofreu algum tipo de discriminação por parte da comunidade não indígena?

sim () não ()

Caso de sim, como foi essa experiência?

VIII – SOBRE SUA FORMAÇÃO

1 - Qual o seu nível de escolaridade?

() ensino fundamental incompleto.

() ensino fundamental completo.

() ensino médio incompleto.

() ensino médio completo.

() ensino superior incompleto.

() ensino superior completo. No caso de superior, qual sua titulação?

2 - Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente?

() há 2 anos ou menos de 3 a 7 anos () () de 8 a 14 anos

() de 15 a 20 anos há mais de 20 anos ()

3 – Fale um pouco sobre o Projeto Pirayawara.

A quanto tempo você estuda?

Quando é o período das aulas?

Como são as aulas?

Quem são os professores que ministram as aulas?

4 – Você faz formação continuada?

sim () não ()

Caso de sim, qual órgão ou instituição é responsável pela formação?

5 - Como e quando acontece o planejamento e formação continuada dos professores indígenas (SEMED)?

IX – SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR

1 – Como surgiu a escola indígena na comunidade Tururukari Uka?

2 - Há quanto tempo a escola indígena iniciou suas atividades?

3 - Qual é a estrutura física atual da escola indígena na comunidade Turururkari Uka?

4 - Quantos alunos estão matriculados na escola indígena na comunidade Turururkari Uka? Há um registro desses alunos (tipo ficha de matrícula para controle da secretaria)?

5 - Qual a faixa etária desses alunos?

6 - Qual o horário de funcionamento da escola indígena na comunidade Turururkari Uka?

Manhã: tarde:

Quantas vezes por semana acontecem as aulas?

1 à 2 vezes () 3 à 4 vezes () 5 vezes ()

7 – A escola indígena participa de algum tipo de projetos ou programas educacionais? Quais?

8 - O projeto recebe algum tipo de recurso material ou financeiro de algum órgão do município?

9 – A escola indígena possui algum Projeto Político Pedagógico específico? Caso não, por quê?

10 – Quais recursos a escola indígena dispõe:

() TV

() DVD

() Quadro branco

() Computador

() Notebook

() Datashow

() Material Didático para o professor (pincel, tinta, papel ofício)

() Material Didático para as crianças (cadernos, lápis, canetas, borrachas, apontadores, lápis de cor)

() Livro Didático

Outros: _____

11 - O que mais é ensinado no local aos alunos além da língua étnica?

12 - Quais as línguas que são ensinadas na escola indígena Tururukari Uka??

13 - As aulas são ministradas em que língua?

portuguesa somente () na maioria das vezes () as vezes ()

étnica somente () na maioria das vezes () as vezes ()

Qual ou quais _____

15 - O que representa ensinar a língua indígena para a nova geração?

16 - Segue algum plano de curso? Ou grade curricular? Caso sim, descreva-o, caso não, por quê?

17 - Há um planejamento das aulas? Como e quando acontece?

18 - Quais as dificuldades enfrentadas por você em relação ao aprendizado de seus alunos? Como consegue lidar ou contornar situações desse tipo?

19 - Qual a leitura que você faz das famílias dos alunos? São participativas e incentivadoras quanto a participação e assiduidade de seus filhos nas atividades da escola indígena?

20 – Na sua opinião, qual a importância da escola para a comunidade indígena e para a sociedade não indígena?

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: FORMULÁRIO 02

Aluno (a): _____

Escola que estuda: _____

Dia: _____ – Aplicação do Formulário

I - IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

1- Nome: _____

2 - Nome Indígena: _____

3 - Data Nasc: _____ Idade _____

4 - Sexo: M () F () Fone _____

5 - Etnia _____

6 - Cidade Onde Nasceu _____ Estado _____

7 - Religião _____

8 - A Língua Que Mais Usa Para Se Comunicar Portuguesa () Indígena ()

9 – Como você definiria sua cor?

() branca () parda

() indígena () negra

II - SOBRE SUA LÍNGUA MATERNA

1. () fala bem () entende bem () ler bem
 () fala um pouco () entende pouco () ler um pouco
 () não fala () não entende nada () não sabe ler

2. Você sabe escrever na Língua Kambeba?

- () sim () não
 () escreve bem () escreve pouco () não escreve

3. Em qual língua se comunica em casa?

Por quê?

4. Tem alguém na sua casa que sabe falar bem sua língua Kambeba?

sim () não ()

Quem?

5 - Em que momento/local você sente à vontade para falar sua língua? Por quê?

6 - Em casa, além da sua língua vocês falam alguma outra língua indígena? Qual?

sim () não ()

Qual?

7 – Considera importante saber falar a língua da sua etnia? (**GRAVAR**)

sim () não () Por quê?

08 – Que língua você fala no ambiente familiar?

() a Língua Portuguesa

() a Língua Kambeba

() na maior parte do tempo em Língua Portuguesa

() na maior parte do tempo em Língua Kambeba

09 – Qual a língua que seus pais falam no ambiente familiar?

() a Língua Portuguesa

() a Língua Kambeba

() na maior parte do tempo em Língua Portuguesa

() na maior parte do tempo em Língua Kambeba

III - SOBRE A ESCOLA

01 - Você já sofreu algum tipo de discriminação e preconceito por serem indígenas?

() sim () não

No caso de sim. Como foi? Quando? Onde? Em que situação isso ocorreu? (**GRAVAR**)

02 – Você estuda na escola indígena?

sim não

Por que?

03 – O que você tem aprendido lá? **(GRAVAR)**

04 – O que você acha do estudo da escola indígena? É importante? **(GRAVAR)**

05 – Quando você concluir o 9º ano do Ensino Fundamental, na escola municipal São João do Ubim, onde você vai estudar o Ensino Médio?

- não sei
- não vou estudar o Ensino Médio
- na escola municipal Benedito Gomes
- na escola estadual Mário D'almeida
- vou estudar em Manaus
- vou estudar em Manacapuru

06 – Você pensa em cursar uma faculdade?

sim No caso sim, qual? _____

não

07 – Você acha importante estudar? **GRAVAR**

sim Por que? _____

não

III - SOBRE A CULTURA KAMBEBA

01 – A aldeia realiza algum ritual?

() sim () não

02 - No caso de sim, você participa?

() sim () não

03 – Em qual ritual já participou?

04 – Que comida típica da etnia Kambeba você conhece? Você gosta?

05 – Que bebida típica da etnia Kambeba você conhece? Você gosta?

06 – Qual a ocupação da sua mãe? Você ajuda?

07 – Qual a ocupação do seu pai? Você ajuda?

VII – MEIO DE TRANSPORTE, LAZER E CULTURA

01 – Sua família costuma viajar?

() sim No caso sim, para onde? _____

() não

02 – Quando você ou alguém da sua família precisa ir à Manaus ou à Manacapuru, qual o meio de transporte mais utilizado?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> canoa | <input type="checkbox"/> carro particular |
| <input type="checkbox"/> bicicleta | <input type="checkbox"/> carro táxi lotação |
| <input type="checkbox"/> moto particular | <input type="checkbox"/> ônibus |
| <input type="checkbox"/> moto táxi | <input type="checkbox"/> a pé |

03 - Você ou alguém da sua família já andou de avião?

- sim não

No caso sim, para onde? _____

Qual o motivo da viagem? - _____

04 - Você ou alguém da sua família já foi ao cinema ou ao teatro?

- sim não

No caso sim, onde? _____

Assistiram o quê? _____

05 – Com qual atividade você ocupa a maior parte do tempo?

- Assistindo TV
- Praticando Esporte. Qual? _____
- Ouvindo música
- brincando no vido game
- navegando na internet
- Outro. Qual? _____

06 - Você ou alguém da sua família participou dos Jogos Indígenas?

- sim não

07 - No caso de sim. Em que modalidades já participou?

- canoagem arco e flecha

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> mergulho | <input type="checkbox"/> gravatana |
| <input type="checkbox"/> cabo de guerra | <input type="checkbox"/> pecunha |
| <input type="checkbox"/> corrida com tora | <input type="checkbox"/> queimada de buquê |
| <input type="checkbox"/> zarabatana | <input type="checkbox"/> outro. Qual? |

08 - E com que frequência participa dos Jogos Indígenas?

- Só participei uma vez
- Participei duas vezes
- Participei três vezes
- Participei quatro vezes
- Participei cinco vezes
- Participei seis vezes

2 – A que comunidade étnica pertence o seu (sua) cônjuge?

3 – Todos da família seguem a mesma religião?

() sim () não

III - SOBRE A SITUAÇÃO ECONÔMICA DA SUA FAMÍLIA

1 - Quem é a principal renda da sua família?

Você () Esposo (a) () Parente () Outros ()

2 – De onde vem a renda da família?

3. Qual a ocupação do pai?

3.1 Qual a ocupação da mãe?

4 - Renda Familiar:

- () 1 Salário Mínimo – 880,00
 () 2 Salários Mínimos – 1.760,00
 () 3 A 4 Salários Mínimos - 2.640,00 a 3.520,00
 () 5 A 6 Salários – 4.400,00 a 5.280,00
 () 7 A 8 Salários Mínimos – 6.160,00 a 7.040,00
 () Acima de 09 Salários Mínimos – 7.920,00

5 - Recebe benefício de algum Programa Social (Bolsa Família, Aposentadoria Por Invalidez Ou Outros)?

Sim () Qual? _____

Não ()

IV - SOBRE O LOCAL ONDE MORA

1 – Quanto tempo você mora na comunidade Tururukari Uka?

- () 6 meses () 2 anos
 () 6 meses à 1 ano () outro _____
 () 1 ano

2 – Qual a cidade, bairro ou comunidade que você morava antes de se mudar para a comunidade Tururukari Uka?

3 – Por que sua família decidiu morar na comunidade Tururukari Uka?

4 – Sua casa é construída de:

Madeira () Alvenaria () Madeira e Alvenaria () Outro ()

Qual? _____

5 - Você gosta de morar na comunidade Tururukari Uka?

Sim () não ()

Por quê?

6 - Quais os tipos de tecnologia e meios de comunicação que você possui em sua casa?

- () rádio am/fm () internet
 () telefone celular com câmera () impressora com scanner
 () telefone fixo () impressora sem scanner
 () computador próprio () TV
 () máquina de lavar roupa () outro
 () fotográfica digital Qual? _____
 () telefone celular sem câmera _____
 () câmera filmadora

V - SOBRE SUA LÍNGUA ÉTNICA

1. () fala bem () entende bem () ler bem

- fala um pouco entende pouco ler um pouco
 não fala não entende nada não sabe ler

2. Você sabe escrever em Língua Kambeba?

- sim não
 escreve bem escreve pouco não escreve

3. Em qual língua se comunica em casa?

Por quê?

4. Tem alguém na sua casa que sabe falar bem sua língua Kambeba?

sim () não ()

Quem?

5 - Em que momento/local você sente à vontade para falar sua língua? Por quê? **GRAVAR**

6 - Em casa, além da sua língua vocês falam alguma outra língua indígena? Qual?

sim () não ()

Qual? _____

7 – Você tem interesse em continuar falando sua língua Kambeba? **GRAVAR**

sim () não ()

Por quê?

08 – Que língua você fala no ambiente familiar?

- a Língua Portuguesa
 a Língua Kambeba
 na maior parte do tempo em Língua Portuguesa
 na maior parte do tempo em Língua Kambeba

09 – Qual a língua que seus filhos falam no ambiente familiar?

- () a Língua Portuguesa
 () a Língua Kambeba
 () na maior parte do tempo em Língua Portuguesa
 () na maior parte do tempo em Língua Kambeba

10 – Qual a língua que sua esposa (a) fala no ambiente familiar?

- () a Língua Portuguesa
 () a Língua Kambeba
 () na maior parte do tempo em Língua Portuguesa
 () na maior parte do tempo em Língua Kambeba

VI – NÍVEL DE ESCOLARIDADE

1 – Até que série você estudou?

2 – Até que série seu cônjuge estudou?

3 – Seus filhos estudam?

- () sim () não

4 – Qual a série/ano que eles estudam?

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| () Pré I | () 7º ano do Ensino Fundamental II |
| () Pré II | () 8º ano do Ensino Fundamental II |
| () 1º ano do Ensino Fundamental I | () 9º ano do Ensino Fundamental II |
| () 2º ano do Ensino Fundamental I | () 1º ano do Ensino Médio |
| () 3º ano do Ensino Fundamental I | () 2º ano do Ensino Médio |
| () 4º ano do Ensino Fundamental I | () 3º ano do Ensino Médio |
| () 5º ano do Ensino Fundamental I | () Fazendo Faculdade. Qual? |
| () 6º ano do Ensino Fundamental II | <hr/> |

5 – Onde eles estudam? Por que você escolheu esta escola para eles estudarem?

6 – Você acha importante que eles estudem? Por quê? (**GRAVAR**)

7 – Seus filhos sofreram algum tipo de discriminação e preconceito na escola por serem indígenas?

() sim () não

No caso de sim. Como foi? Quando? Onde? Em que situação isso ocorreu? (**GRAVAR**)

8 – Eles estudam na escola indígena?

() sim () não

9 – O que eles têm aprendido lá? (**GRAVAR**)

10 – O que você acha do estudo da escola indígena? É importante? (**GRAVAR**)

VII – MEIO DE TRANSPORTE E LAZER

01 – Sua família costuma viajar?

() sim No caso sim, para onde? _____

() não

02 – Quando você ou alguém da sua família precisar ir à Manaus ou à Manacapuru, qual o meio de transporte mais utilizado?

03 - Você ou alguém da sua família já andou de avião? No caso de sim, para onde foram? Qual o motivo da viagem?

04 - Você ou alguém da sua família já foi ao cinema ou ao teatro?

05 – Quando não estão trabalhando ou estudando. Com qual atividade sua família ocupa a maior parte do tempo?

VIII - SOBRE A CULTURA KAMBEBA

01 – A aldeia realiza algum ritual?

() sim () não

02 - No caso de sim, você e sua família participa?

() sim, todos () não () nem todos participam.

No caso de assinalar “nem todos participam”. Por que não participa?

03 – Em qual ritual já participou?

04 – Que comida típica da etnia Kambeba você conhece? Você gosta?

05 – Quem da sua família fazia essa comida? Você aprendeu a prepará-la?

06 – Que bebida típica da etnia Kambeba você conhece? Você gosta?

07 – Quem da sua família fazia essa bebida? Você aprendeu a prepará-la?

08 – Você e sua família costuma pintar o corpo com grafismo?

() sim No caso sim, quando? _____

() não

09 – Você ou alguém da sua família sabe fazer artesanato indígena?

() sim

() não

10 – Você conhece e se lembra de alguma história (contos, causos, lendas, mitos) que era contada por seus pais e/ou avós?

() sim No caso sim, Qual? **GRAVAR**

() não

IX – CONTATO INTERÉTNICO

01 -Você tem amigos não indígenas?

() sim () não

02 - Quem você poderia citar?

03 - Você costuma receber na comunidade pessoas não indígenas?

() sim () não

Geralmente quem são? E o que elas vêm fazer aqui?

04 - Você costuma receber na comunidade pessoas de outras etnias?

() sim () não

Quem são? E o que as trazem aqui?

05 - Você convida não indígenas para virem visitar aqui na comunidade?

() sim () não

Por que?

06 - Em sua família tem pessoas que foram ou são casadas com não indígenas?

() sim () não

07 - Quem são? Onde se conheceram? Onde moram agora? Na comunidade ou fora?

08 - Onde moram agora? Na comunidade ou fora?

09 - Você acha que é bom o casamento entre indígena e não indígena?

() sim () não

Por que?

10 - Você acha que é bom o casamento entre Kambeba com outras etnias? Por quê?

() sim () não

Por que?

11 - Como você se relaciona com os não indígenas?

12 - Todas as pessoas que você conhece sabe que você é indígena?

() sim () não

Por que?

13 – Como as pessoas reagem quando você se identifica como indígena?

14 – O que você faz quando vai à cidade (Manaus ou Manacapuru):

- Vou à cidade somente para fazer compras e resolver problemas
- Gosto de ir à cidade para passear (festas)
- Vou mais à cidade para estudar
- Vou mais à cidade para ir ao hospital
- Vou mais à cidade para fazer amigos
- Outros motivos.

Quais? _____

15 - Você costuma visitar comunidades de outras etnias?

- sim não

Quais? Por quê? Para quê? Quando?

16 - Você considera necessário/importante seu contato com não indígenas?

- sim não

Por que?

17 - Você considera necessário/importante seu contato com indígenas de outras etnias? Por quê?

- sim não

Por que?

18 – Você ou alguém da sua família já sofreu algum tipo de discriminação e preconceito fora da aldeia por ser indígena?

() sim () não

No caso de sim. Como foi? Quando? Onde? Em que situação isso ocorreu? (**GRAVAR**)

QUESTIONÁRIO 01

Entrevistada: *Diretora do Departamento de Ensino da Rede Municipal de Educação em Manacapuru/AM*

- 1 – Quantas escolas indígenas a Secretaria Municipal de Educação acompanha, supervisiona e orienta? Onde elas estão localizadas?
- 2 – O professor da Educação Indígena pertence a etnia da comunidade? Quais a formação desses professores?
- 3 – Todas essas escolas são atendidas pela Educação Fundamental?
- 4 – Quantos alunos indígenas estão matriculados na rede de ensino municipal? Quantos estão matriculados na Escola Indígena da comunidade *Tururukari Uka*? Quantos estão matriculados na EMEF São João do Ubim?
- 5 – É orientado ao professor da Educação Indígena seguir algum plano ou currículo escolar?
- 6 – Os professores que trabalham na Educação Indígena possuem algum tipo de material didático?
- 7 – Como são organizadas e planejadas as aulas pelo professor da Educação Indígena?
- 8 -Qual a língua utilizada no ensino realizado pelos professores da Educação Indígena e da Educação Escolar Indígena?
- 9 - E os currículos e materiais utilizados são os mesmos das escolas não indígenas?
- 10 – Na sua opinião, qual a importância da escola para a comunidade indígena e para a sociedade não indígena?