

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A CRIANÇA INDÍGENA NA ESCOLA URBANA: UM DESAFIO
INTERCULTURAL**

MARIA DO CÉU BESSA FREIRE

**MANAUS
2006**

MARIA DO CÉU BESSA FREIRE

**A CRIANÇA INDÍGENA NA ESCOLA URBANA: um desafio
intercultural**

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Cultura.

**Orientadora: Prof^a Dr^a Lucíola Inês Pessoa Cavalcante
Co-Orientador: Prof. Dr. José Ribamar Bessa Freire**

**MANAUS
2006**

MARIA DO CÉU BESSA FREIRE

**A CRIANÇA INDÍGENA NA ESCOLA URBANA: um desafio
intercultural**

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração cultura.

Aprovado em 29 de setembro de 2006

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Lucíola Inês Pessoa Cavalcante – Presidente
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas

Profª. Drª Maria Luíza Ugarte Pinheiro. - Membro
Instituto de Ciências Humanas e Letras – Universidade Federal do Amazonas

Profª Drª Rosa Helena Dias da Silva - Membro
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas

À Ana Elisa e Daniela, minhas primeiras experiências na difícil arte de educar;

À Eliza e Pedro, pelo preenchimento de alguns espaços que deram sentido à minha vida;

Aos meus alunos e alunas, seres que me constituíram educadora e me amaram mesmo reconhecendo as minhas limitações.

À escola pública de onde vim e para onde pretendo voltar – o rio por onde naveguei - que me oportunizou contato com as diferenças ampliando meu mundo restrito.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Criador, Pai e Irmão, que me deu a capacidade de escrever, verdadeiro autor desta obra. À Mãe Aparecida que intercedeu para que a pós-graduação viesse compensar as perdas recentes;

À Dona Elisa, minha mãe e companheira sempre presente nas conquistas - esteja onde estiver. Minha inspiradora na perseverança e nos princípios do cristianismo: respeito, amor e caridade;

À Gina, minha irmã e pai, pelo eterno amor e dedicação com que revisou este trabalho;

À Celeste, minha irmã, alma gêmea e ombro amigo que deu um “empurrão” inicial para que esse trabalho se concretizasse;

À minha irmã Elisa, companheira de infância e mãe das minhas filhas, cuja alma grande e passional acreditou que valeria a pena lutar por esta causa, aliando-se a ela;

Aos meus outros irmãos que assumiram meus sonhos como seus: Glória, Helena, Ângela, Stella, Roberto, Ricardo e Aparecida, presentes no choro e no sorriso, na decepção e na alegria... companheiros de sempre e para sempre, aqui representantes dos cunhados e cunhadas, sobrinhos e sobrinhas que compõem essa maluca e adorável família;

Ao professor e sobrinho Sérgio Freire, pelas orientações em análise do discurso e pela revisão freqüente nos meus escritos;

À Maria Deuza, que assumiu minha casa por 16 anos, que me dando tranquilidade para pesquisar e produzir;

A Professora Waldenoura de Oliveira Xavier que me inseriu no rio-escola como educanda e a quem devo a inserção no mundo da escrita.

Aos meus amigos: Valéria Amed, Sheila, Augusta e Ricardo Blos pelos encontros relaxantes e a paciência em ouvir sempre;

Ao Pe. Cânio Grimaldi, amigo e eterno diretor, que me “obrigou” a buscar alternativas para o crescimento acadêmico;

À Paulinha Bessa, Silmara Penini e demais profissionais da Fundação Alfredo da Mata pela ajuda valiosa e pela sensibilidade com os problemas dos indígenas;

Ao pessoal do Curso de Farmácia da UFAM: Professora Júnia, e aos alunos: Carol Alkimin, Klinger, Aline, Gleicy, Joelma, Fernanda e Cláudio; às técnicas Marizete e Liduina que se dispuseram a minimizar a vida sofrida da Comunidade Sateré;

Ao Professor Luís Balcar e à Bibliotecária Maristela do Museu da UFAM, pela disponibilidade e colaboração;

As Professoras, Pedagoga, alunos, seus familiares e funcionários da Escola onde foi realizada a pesquisa de campo... sem os quais esse trabalho seria impossível;

Ao povo da Comunidade Sateré-Mawé, que me acolheu desde a primeira visita e ajudou na minha formação de educadora, com o seu exemplo de vida;

A COIAB, ao CIMI e à Pastoral Indigenista, pela abertura das primeiras portas;

Aos companheiros técnico-administrativos da FACED, aqui representados pela professora, diretora e amiga Arminda Mourão, pela compreensão, força e incentivo na hora do desânimo;

Às professoras Rosa Helena e Valéria Weigel pela grande contribuição na qualificação e a quem faço representante de todos os professores e professoras do Mestrado em Educação da UFAM;

Ao Ribamar, irmão querido e co-orientador, que me ensinou a indignação contra qualquer tipo de opressão e discriminação me ajudando a ser “rio”;

À minha orientadora “escolhida” e GRANDE AMIGA Lucíola, por me ensinar a ser uma pessoa melhor, através do seu carinho, da paciência, da sabedoria, da tranqüilidade, da firmeza, da competência, do colo quente e do suco de abacaxi que tantas vezes me acalentou a alma e me deu força para continuar. Pelas grandes lições na inserção da pesquisa

A todas outras pessoas que não foram nominadas, mas que contribuíram para que esse trabalho se tornasse realidade, meus agradecimentos sinceros.

(...) Agora, voltaremos para nossas aldeias e lá seguiremos como Pajés, cantando ao grande Criador, tocando nossos chocalhos e falando, pois enquanto houver nossa canção e o sorriso das nossas crianças, índios e brancos, haverá a esperança do mundo melhor.
(Carta da Sabedoria Indígena)

RESUMO

O trabalho de pesquisa cujo tema “A criança Indígena na Escola Urbana: desafio intercultural” tem como objetivo verificar como a escola pública urbana de Manaus trata os seus alunos indígenas e como esses alunos percebem a imagem do índio difundida nas práticas docentes, discentes e das demais pessoas que compõem o espaço educacional. Para isso, faz uma abordagem sobre a Escola pública urbana, evidenciando algumas das suas contradições presentes no tratamento das culturas dos sujeitos que dela participam, em particular, os índios citadinos da etnia Sateré-Mawé, que residem na cidade de Manaus. Apresenta algumas reflexões sobre os desafios que as crianças indígenas enfrentam e a forma como isso se constata nos discursos e nas práticas veiculadas no contexto escolar urbano. Utiliza pressupostos teóricos partindo das concepções de cultura, diversidade cultural, multiculturalismo, interculturalismo e sua relação com as práticas docentes. A metodologia utilizada para alcançar os objetivos, parte de uma abordagem qualitativa, na tentativa de apontar alternativas de investigação que atendam à problemática expressa nas questões norteadoras, utilizando entrevistas semi-estruturadas com alunos, professoras, pedagoga e diretora de uma escola pública, bem como os sentidos expressos nos seus discursos. Mas, sobretudo, como pesquisa de natureza etnográfica, parte da observação dos sujeitos em suas relações pedagógicas, particularmente as crianças indígenas e o sentimento que externam frente a este mundo diferente da cultura a qual pertencem. Para isso, experiencia entrevista coletiva com a utilização da história infantil “O Gambá que não sabia sorrir”, como tentativa de envolver alunos da 4ª série na faixa etária de 10 a 17 anos, através do universo lúdico, para a abordagem sobre a diferença, igualdade e alteridade, bem como a sua forma de ver e sentir-se no mundo. As informações sobre a relação cultura indígena/ cultura escolar urbana; relações entre os diversos sujeitos da Escola, entre professoras e alunos índios e não índios, mediadas pelas diferentes culturas, proporcionam uma reflexão sobre a escola plural que sempre existiu, mas que torna essa realidade invisível nas práticas pedagógicas. Finaliza com uma proposta de adequação da escola que está posta (educacional, social e culturalmente), como forma de minimizar a discriminação e fazer da diferença presente na diversidade o sentido da construção individual e coletiva de sujeitos, apontando como referência de articulação o Projeto Político Pedagógico de escola. A construção coletiva e a execução deste projeto são apontadas como a possibilidade de uma reflexão sobre a prática, considerando a perspectiva intercultural possível em cada contexto escolar, partindo do conflito entre as diferenças como oportunidade para a construção de uma sociedade mais justa.

Palavras-chave: ESCOLA, ÍNDIOS URBANOS, CULTURAS, INTERCULTURALISMO.

ABSTRACT

This work aims at verifying how the urban public school system in Manaus deals with indigenous students as well as at understanding how the image of the Indian present in the school practices are received by these students. In order to achieve this objective, the work approaches the urban public school examining some of the contradictions that show up when it deals with the culture of the subjects that are part of it, namely the urban Indians belonging to the Sateré-Mawé ethnic group dwelling in Manaus. It also presents analysis on the challenges that the indigenous children face and on how this situation can be noticed throughout the practices and discourses in the urban school context. This research is based on theoretical presuppositions anchored in the notions of culture, cultural diversity, multiculturalism, interculturalism, and their relation with the teaching practice. The methodology through which the objective is sought stems from a qualitative approach to point out research alternatives that can respond to the guiding questions of the research. It makes use of semistructured interviews with the students, the teachers, the pedagogue, and the director in a public school to capture the meanings present in their discourses. In addition, as an ethnographic research, this work starts from the observation of the subjects in their pedagogic relations, more specifically the indigenous children, and of the feelings they have towards a world so culturally different from theirs. To do so, it has been used the technique of collective interview using the child story "The skunk that could not smile" in order to get 10-to-17-year-old fourth graders involved in the approach on differences, similarities and alterity, as well as in showing their way of making sense of the world. Information on the indigenous culture/urban school culture relation and among the different subjects in the school arena (indigenous and non-indigenous teachers and students), mediated by different cultures, allows us to reflect on the so-called plural school, a school that indeed makes these plural theoretical concept invisible in its day-by-day practices. The work ends with the proposal of educational, social and cultural adjustments in the existent school system as a way to reduce discrimination and to make of the differences present in diversity the meaning of individual and collective subject construction, using as a reference the Political and Pedagogical Plan of the school. The collective construction and execution of the Plan must be the possibility of reflecting on the practices, taking into account the possible intercultural perspective in each school context, starting from the conflict posed by the differences as an opportunity for a fairer society.

Key-words: SCHOOL, URBAN INDIANS, CULTURES, INTERCULTURALISM

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO: A NASCENTE DO RIO | 12 |
| Onde começa o mergulho..... | 13 |
| Um pouco da história: a paisagem..... | 14 |
| 1 REVISÃO DE LITERATURA - AS TERRAS | 28 |
| 1.1 O mergulho inicial..... | 29 |
| 2 A METODOLOGIA - O CAMINHO DO RIO | 44 |
| 2.1 A Escolha do rio..... | 45 |
| 2.2 A Pesquisa de Campo nos “rios” | 45 |
| 2.3 Os Seres do rio | 46 |
| 3 O PROCESSO MIGRATÓRIO - O RIO E OUTRAS TERRAS | 58 |
| 3.1 Arrastados pela correnteza | 61 |
| 4 A ESCOLA – UM RIO EM BUSCA DE IDENTIDADE | 66 |
| 4.1 O leito do rio: aspecto Formal da Escola | 66 |
| 4.2 Os seres do rio e seus mistérios: as gentes que vêm e vão | 68 |
| 5 A PESQUISA DE CAMPO - A RELAÇÃO ENTRE RIO, SERES, VENTO, TERRAS... | 70 |
| 5.1 O olho d’água: por onde as culturas fluem | 71 |
| 5.2 Peixes, iaras, botos... as identidades dos seres do rio | 72 |
| 5.3 O banzeiro – atos e falas que evidenciam ou silenciam a diversidade..... | 74 |
| 5.4 Nadando contra a correnteza: manifestações multiculturais?..... | 87 |
| 5.5 A pluralidade resiste à pororoca: a interculturalidade como proposta | 89 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O DESTINO DO RIO-ESCOLA | 97 |
| Perspectivas para um novo curso das águas..... | 100 |

REFERÊNCIAS

ANEXOS

INTRODUÇÃO: A NASCENTE DO RIO

A Escola pública, semelhante a um rio, carrega um universo de diferenças e agrega bem mais que culturas perdidas. Na nascente do rio-escola, com as águas surgem gentes, histórias individuais e coletivas, anseios, esperanças e culturas que se hibridizam nas relações com as margens. Nada pode impedir o rio de correr, de se (re) constituir, ainda que obstáculos possam desviá-lo de seu curso natural. Nada pode deter a força da educação escolar, ainda que as pressões de uma sociedade de classes, de políticas públicas silenciadoras tentem apagar o que há de mais significativo em seu interior: a diferença, a heterogeneidade.

O Amazonas, que poderia ser definido como um país das águas e da sócio-bio-diversidade, apresenta uma especificidade na sua formação geográfica e demográfica. Seus rios são as estradas por onde passam gentes de origens e culturas diversificadas, difíceis de serem retratadas nos seus mínimos detalhes, tal a sua amplitude.

Manaus é uma miniatura, uma parte de todo esse mundo na qual foram acrescentados elementos da vida urbana, como uma ponte de ligação entre o global e o local. Nela está inserida a Escola, invenção de um universo que foi implantado nas suas entranhas caboclas, difundindo um outro olhar sobre a educação que se processava aqui, antes da ocupação dos que vieram de longe e hoje são parte de sua história.

Buscamos, então, a associação com a imagem do rio pela pluralidade presente em seu interior e pela perspectiva de transformação a que tanto a Escola como o rio estão sujeitos e provocam no seu percurso. Mas, sobretudo, pelo sentimento de pertença que nos envolve, enquanto educadores, na imensidão natural que é o Amazonas, o país das águas.

Iniciamos cada capítulo com um texto referente ao rio-escola ou escola-rio, na tentativa de reunir elementos que nos introduzam nestes universos polifônicos e plurais de tal modo que esta analogia metafórica nos sirva de eixo neste processo de busca da nossa identidade, através de reflexões sobre as posturas presentes na Escola Pública em meio à pluralidade cultural que invade os seus espaços.

A escola-rio, por diversas vezes, assume posições que reforçam “uma reprodução e perpetuação de práticas dizimatórias em relação à cultura e à interculturalidade” (Freire, M. 2004). E isso se constata no momento em que as culturas indígenas presentes nas salas de aula das Escolas manauenses são aparentemente silenciadas e/ou renegadas.

Onde começa o mergulho

É através do mergulho, do contato com estas culturas diversas – quase sempre silenciadas – que talvez seja possível chegar a uma escola plural real, que rompa com a visão essencialista e guetizadora das culturas e das identidades culturais e com a naturalização de preconceitos e discriminações presentes na nossa sociedade.

Como ser que compõe o rio-escola, precisamos mergulhar e conhecer o que dele (a) faz parte; talvez assim possamos entender a nossa própria história e descobrir a identidade que nos constitui como ser das águas. Acreditamos que o mergulho a que nos referimos traz à superfície outros seres, outras realidades presentes no universo fluvial e, ao revelar o que parecia não existir, nos obriga a tomarmos uma posição frente a esta problemática.

Um pouco da história: a paisagem...

A reflexão sobre a diversidade, sobre a diferença e a identidade não é uma preocupação que surge com a modernidade. Laraia (2003) faz referência à Grécia antiga (484 a.C.) quando o historiador Heródoto se preocupa com o sistema social dos lícios. Depois dele, muitos outros historiadores, filósofos, sociólogos, antropólogos e pesquisadores de diferentes áreas vêm buscando formular teorias acerca das temáticas.

Silva (2000) traz à tona estes conceitos abordando que, na sociedade atual, a diferença é apresentada nas teorias críticas da educação e nas pedagogias oficiais – como os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais). Contudo, não estão presentes nestas discussões teorias da identidade e da diferença. O respeito e a tolerância, tratados sob a ótica do multiculturalismo, não são suficientes para dar conta desta questão tão complexa.

Essas diferenças que constituem cada ser humano como único e que influenciam na ressignificação das culturas, chegam aos nossos dias ainda como obstáculo para a convivência alteritária, em que alguns grupos estabelecem relações de poder sobre outros.

No Brasil atual, a visão etnocêntrica, hegemônica e homogeneizadora que a cultura ocidental procurou historicamente veicular é ainda muito presente, embora a luta de classes e de grupos socialmente organizados demonstre que a diversidade cultural resiste. E dentre essa diversidade, a busca do reconhecimento das culturas indígenas como parte significativa na identidade dos brasileiros, e particularmente dos amazônidas, é marcada com sangue e luta de povos que foram maioria étnica,

mas que hoje, apesar das dificuldades que enfrentam, querem continuar mantendo sua identidade e, enquanto brasileiros, desejam também exercer o direito à cidadania.

Os dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) apontam para uma estimativa de 366.778 índios pertencentes a 215 povos vivendo no Brasil. Estes dados, porém, registram somente os índios que vivem em terras indígenas, não computando os povos ressurgidos – que reassumem sua identidade somente agora – e os povos “livres” que resistem ao contato sistemático com os membros da sociedade envolvente, nem os índios na cidade.

O Conselho Indigenista Missionário (CIMI), entidade ligada à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com base em dados apresentados à Organização dos Estados Americanos em 2002, estima que a população indígena no Brasil esteja em torno de 551.991 pessoas pertencentes a 255 povos. Desse total, 358.310 são aldeados, 193.781 estão nos centros urbanos e, aproximadamente 900, não foram ainda contatados pelo órgão indigenista. (CIMI, 2001).

No entanto, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) anteriormente já havia divulgado material sobre as tendências demográficas apresentando uma análise das populações assumidamente indígenas - com base nos resultados dos censos demográficos de 1991 e 2000 -, estimando um total de 734.127 índios (Anexo A - Tabela 2.1).

Setores do governo e da própria academia têm questionado os resultados do censo do IBGE, mas eles revelam uma situação dramática em que grande número dos índios, no Brasil, deixaram suas aldeias para viver atualmente nos centros urbanos.

Além do fracasso de um projeto colonizador, esses índios pretendem mostrar que “é possível e imprescindível lutar para a evolução de uma sociedade que respeita, celebra e compartilha tantas diferenças” (CIMI, 2001, p.144).

Na cidade de Manaus, em 2005, segundo cálculos da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) –, vivem 20 mil índios de diferentes etnias. A estimativa da COIAB não tem respaldo oficial, uma vez que não existe um censo realizado pelo Estado. No entanto, as etnias já estão se preocupando com o levantamento desses e de outros dados, como forma de tornar público à sociedade a situação em que vivem, como é o caso dos Sateré-Mawé. Subsidiados pelos Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) e Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF) , eles apresentaram no dia 25 de outubro de 2005, no Memorial dos Povos Indígenas, em Brasília, o relatório “Sateré-Mawé, retrato de um povo indígena”. No relatório, trazem diagnóstico com caráter censitário.

Estas iniciativas tendem a servir como instrumentos para que os índios possam reivindicar o cumprimento dos direitos que lhes são assegurados pela legislação brasileira.

O modelo de escola da sociedade europeia, imposta aos índios na colonização, levanta uma questão histórica sobre a apropriação dessa instituição pelos povos indígenas, como parte de um direito que a legislação legitima.

No Brasil colônia, mais precisamente no séc. XVI, os jesuítas trazem na bagagem as primeiras escolas para índios aldeados, que tinham como objetivo ensinar os “silvícolas” a ler, escrever e contar. Crianças e adultos eram doutrinados com aulas de catequese na primeira parte da manhã e depois eram iniciados no ensino dos trabalhos agrícolas e alguns ofícios artesanais, ficando o ensino da

leitura e da escrita destinado aos mais hábeis (FREIRE, 2002). Estes dados estão nos relatos do padre Bettendorff, que viveu por quase quarenta anos na Amazônia, ensinando o ABC a indígenas (1660 a 1698).

Nos relatos, já aparece a escola hegemônica em que

(...) os saberes indígenas, os processos próprios de aprendizagem, as concepções pedagógicas de cada grupo e as línguas que falavam ficaram sempre excluídos da sala de aula. Até meados do século XVIII, a Língua Geral – uma língua indígena com base no tupinambá do litoral – foi amplamente usada na escola, sendo imposta inclusive aos grupos de filiação lingüística não-tupi. (FREIRE, 2002, p. 13)

Essa escola imposta, com castigos físicos e alheia ao universo indígena, era o motivo de resistência das diferentes etnias que se evadiam e só retornavam à força.

Na metade do século XVIII, o trauma aumentou com a proibição do uso de línguas indígenas e da Língua Geral nas salas de aula, sendo a língua portuguesa obrigatória por determinação do Diretório de índios, a mando de Portugal, que ignorou as instituições educativas indígenas e suas culturas, discriminando-as.

Em 1861, após a Independência do Brasil, Gonçalves Dias viajou como visitador das escolas públicas de primeiras letras de suas freguesias - título concedido pelo Presidente da Província do Amazonas -, pelos Rios Solimões, até os limites com Peru e Colômbia e pelo Rio Negro, até a fronteira com a Venezuela, registrando em seus relatórios, a resistência dos indígenas ao padrão de escola imposto por Portugal.

A viagem pode ser considerada uma pesquisa etnográfica de grande valor, tal a riqueza dos manuscritos que proporcionaram uma visão da constituição das

escolas na Amazônia, desde a formação precária dos professores – considerada pelo visitador como um dos problemas mais graves -, até a falta de condições físicas das escolas, passando pelo alto índice de evasão escolar em função da não identificação dos povos da beira-rio com a escola posta.

Dez anos após a viagem de Gonçalves Dias, Couto de Magalhães, com diferente perspectiva, faz uma outra referência à situação das escolas indígenas do Pará, Mato Grosso e Goiás, por ele visitadas, reconhecendo a metodologia de caráter etnocêntrico veiculada nestes lugares. Portanto, em 1871, ele cria o Colégio Isabel, destinado a alunos de etnias do Araguaia, que buscava a conservação da língua materna, dos costumes, da alimentação e do modo de vida daqueles povos. A experiência isolada não teve repercussão e acabou por desviar-se dos propósitos iniciais.

Estes marcos referenciais nos mostram que

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 os índios desaperdessem as suas culturas e deixassem de ser índios. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política, que contribuiu para a extinção de mais de 800 línguas. (Idem, p.16)

O processo discriminatório, acentuado pelo descaso do Estado, permaneceu até 1988 quando a Constituição Federal garante uma escola diferenciada às minorias étnicas, direitos reafirmados amplamente nas legislações educacionais.

D'Angelis (2006) traz à tona uma reflexão sobre essa escola de que trata a lei. Afirma ele que sendo um traço da cultura ocidental, com características específicas para estes povos que dela fazem parte, ainda hoje - apesar das inúmeras tentativas,

dos erros e acertos que auxiliam na sua definição – a escola indígena não se configurou como tal, porque não traz a concepção de educação indígena. “Em todos os casos conhecidos, o que temos conseguido são escolas mais, ou menos indianizadas (em alguns casos mais indigenizadas do que indianizadas). Na esmagadora maioria dos casos são tentativas de ‘tradução’ da escola para o contexto indígena” (p. 160).

Todavia, é muito grande a complexidade em se tratando de diferentes etnias, agrupadas em espaços geográficos distintos, o que nos aponta muitos rios a navegar até que se chegue a uma definição de que escolas estamos falando, a quem ela se destina e o contexto de suas práticas pedagógicas considerando a formação dos docentes e gestores.

Kleber Gesteira, coordenador-geral de Educação Escolar Indígena do MEC, diz que a entidade está discutindo a melhor forma de lidar com o tema, mas que ainda não existe nenhuma ação concreta neste sentido. O órgão tem como incumbência coordenar e acompanhar a formulação e a implementação de políticas educacionais para as comunidades indígenas, cuja responsabilidade efetiva de implantação é dos estados e municípios. Entre as dificuldades para a definição de diretrizes sobre o tema, Gesteira aponta a falta de identificação sobre a quantidade e localização dos índios urbanizados, a diversidade de etnias e os diferentes graus de domínio da língua materna e portuguesa existentes entre os índios das cidades. "Temos orientado os gestores que nos procuram a se guiarem pelos parâmetros do MEC para a educação escolar indígena, e, na medida do possível, estabelecerem ações que confluem com eles", diz. (CAMPOS & MOTOKI, 2006).

Se esta adaptação da escola à educação escolar indígena e vice-versa é um processo ainda confuso e em construção, como ficam os indígenas que vivem nos espaços urbanos e freqüentam uma escola que nem indianizada é? O poder público ainda não criou escolas bilíngües, interculturais e diferenciadas para esses índios urbanos, sequer discutiu sua conveniência ou não, nem as alternativas que podem

ser apontadas, levando-os a freqüentar a mesma escola que os não-índios que, na maioria das vezes, ignora as diferenças culturais.

Pensar em índios freqüentando a Escola criada por e para “brancos” é um problema que ainda não vem sendo evidenciado nas reivindicações das diferentes etnias, uma vez que a preocupação manifesta pelos movimentos indígenas organizados é com a criação e manutenção de Escolas indígenas que atendam as diferentes culturas em espaços culturais de cada etnia.

Em Manaus já existem ações que demonstram sensibilidade para as reivindicações destes povos. A Prefeitura Municipal – gestão 2005/ 2008 - assumiu o compromisso de implantar uma política educacional indígena na cidade, iniciativa inédita no país. Um levantamento da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMED) identificou 273 crianças índias fora das escolas, em cinco comunidades urbanizadas. A proposta é criar oito escolas diferenciadas para elas, além de três centros de revitalização lingüística e cultural para os alunos matriculados nas escolas regulares freqüentarem, fora do período de aulas.

Estas promessas começaram a ser cumpridas com o evento II Seminário de Educação Escolar Indígena no Município de Manaus, realizado nos dias 29 e 30 de março de 2005, que contou com representantes de vários povos indígenas, de órgãos indigenistas, do poder público e da sociedade civil - oportunizando discussões sobre a questão. Mas é notório que as discussões ainda irão se intensificar em torno da escola que cada etnia quer e precisa, bem como a implementação de escolas que vislumbrem e atendam às diferenças culturais.

De 27 a 31 de março de 2006, em prosseguimento às reflexões que visam à implementação de políticas públicas para a educação escolar indígena, a SEMED realizou o I Encontro de Professores Indígenas de Manaus. Este evento contou com

a participação de professores indígenas de diferentes etnias que atuam nas áreas rural e urbana, representantes da Pastoral Indigenista, do Conselho de Professores Indígenas do Amazonas, do Conselho Municipal de Educação, do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena e de técnicos da SEMED, sob a coordenação do Prof. Dr. Ribamar Bessa Freire.

Além de reivindicações sobre as questões operacionais para a área rural – construção de escolas diferenciadas e específicas para os povos indígenas, contratação e formação continuada de professores, calendário específico, entre outras – foi elaborado um “Plano de Ação dos Professores Indígenas para Atuarem nas Escolas e Centros Culturais¹”, caracterizando as atividades da seguinte forma:

A educação formal dos Professores Indígenas das Comunidades urbanas, devido à complexidade da contextualização socioeconômica e cultural na qual estão envolvidos, **dar-se-á de forma diferenciada da área rural**. Os alunos serão atendidos na própria escola regular e as atividades voltadas para a questão indígena, nos centros culturais. [grifo da autoria].

A Secretaria Estadual de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas também já vem traçando políticas de educação indígena através do projeto piloto Pirayawara, que possui sete linhas de ação voltadas para a formação de professores indígenas, atendendo 36 etnias em todo o Estado e que tem como objetivo

Assegurar as populações indígenas condições de acesso e de permanência (...) garantindo uma educação diferenciada, específica, intercultural, bilíngüe, comunitária e de qualidade, que responda aos anseios e necessidades desses povos (folder sobre o Projeto Pirayawara).

¹ Centros Culturais são espaços que as comunidades indígenas urbanas de Manaus criam, para vivenciar atividades relacionadas à cultura de sua etnia, fortalecendo o vínculo com suas origens. O povo Sateré, no bairro Santos Dumont possui um barracão onde realiza suas atividades culturais, porém não há ainda uma “formalização” deste ambiente como centro cultural. A SEMED pretende utilizar os espaços existentes nas comunidades e criar novos onde ainda não existem.

O projeto foi autorizado pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas – CEE, em 1998, funcionando através de parcerias entre o Governo Estadual e as Prefeituras das cidades do interior e visa atender a escolarização nestas localidades, desde o processo de alfabetização até o ensino médio.

A seguir, apresentamos alguns dados da abrangência do projeto Pirayawara

| Organização física/ Administrativa | Total de Escolas Indígenas Estaduais atendidas/ Níveis | Total de Escolas Indígenas Municipais | Total de Escolas Particulares (ONG's) |
|--|--|--|--|
| Pólos (locais de referência que servem como sede para as escolas) | 12 de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio | 754 sem acompanhamento da SEDUC | 19 sem acompanhamento da SEDUC |

Fonte: Gerência de Educação Escolar Indígena da SEDUC, 2006

O acompanhamento do Projeto pela Secretaria possui como ação básica a formação inicial presencial de professores e conta com uma equipe multidisciplinar da própria SEDUC, financiada pelas Prefeituras. Os encontros têm previsão para ocorrer duas vezes ao ano, num total de nove etapas, com carga horária estabelecida pelo CEE, ou seja, 120 horas. Os professores que fazem parte desse projeto são indicados pelas lideranças e comunidades.

A SEDUC informou que também presta assessoria às Prefeituras das cidades do interior do Amazonas na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos e na confecção de materiais didáticos, através de uma metodologia que compreende a construção **com** os indígenas, a fim de que as distorções ocasionadas pelo fato da

escola ser uma instituição-modelo estabelecida pela sociedade nacional, sejam as mínimas possíveis.

De acordo com informações da Gerência de Educação Escolar Indígena, as maiores dificuldades encontradas pelos professores indígenas são a observância do calendário escolar, o processo de alfabetização na língua portuguesa – segunda língua – e no aspecto da avaliação. Estas questões são complexas para as populações indígenas, uma vez que as secretarias municipais exigem dos professores a atribuição de notas aos alunos ao final de cada bimestre, para efeito de progressão na seriação e para o censo escolar, exigindo uma adequação dessas escolas.

O acompanhamento destes processos está previsto nos objetivos do Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI- AM) - instituído no dia 06.05.98 e vinculado ao Conselho Estadual de Educação (CEE) - para garantir, aos indígenas do estado, “uma educação escolar intercultural, bilíngüe, específica e diferenciada”, além de incentivar, acompanhar e assessorar os municípios sobre esta matéria, entre outras atividades.

No dia 21 de junho de 2006, o Secretário de Estado de Educação e Qualidade do Ensino tomou posse no Conselho Estadual dos Povos Indígenas (Cepi), instituído em 2005 como órgão deliberativo que busca um elo entre as representações indígenas amazonenses e o poder público estadual. Por ocasião da posse, o Secretário enfatizou as ações do poder público para a educação indígena como os cursos de formação e ações estratégicas do Departamento de Políticas e Programas Educacionais.

Longe de ser uma solução, essas políticas pretendem, a nosso ver, minimizar questões prementes e complexas.

Enquanto esses debates necessários acontecem, existe a situação concreta de crianças – e adultos – indígenas que freqüentam a escola que está posta, se apresentando como referencial único de educação sistematizada, com sua ideologia hegemônica e homogeneizadora, que lhe dificulta perceber e trabalhar com as diferenças.

Essa ideologia do “branco” impregna todo o processo educacional, traduzida pela indiferença e/ ou pelo desconhecimento e/ ou pela desvalorização do que é diferente dos padrões hegemônicos incorporados, muito bem expressos nas palavras de Paulo Freire (1996)

É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “míopes” (p 142).

Diante deste fato, a educação tem um papel importante e a escola, como veículo de educação formal, não pode mais – do ponto de vista da legislação, das conquistas sociais, da história da própria educação e das culturas – eximir-se da sua responsabilidade de formadora de consciência na perspectiva de indagar e refletir sobre a sociedade em que está inserida (FREIRE, 2000). Isso implica a mudança de postura frente à concepção que construiu de que as minorias étnicas e também as socialmente desfavorecidas - índios, negros, migrantes, entre outros – possuem culturas inferiores, o que contradiz o conceito antropológico de cultura destacado por Laraia (2003).

A formação construída no decorrer da nossa trajetória educacional – da educação infantil ao ensino superior –, reflete o preconceito da escola em relação as

matrizes de origem africana e indígena. Esse preconceito referendado por outras instituições de formação (família, igreja, etc.) é, no mínimo, curioso uma vez que a matriz indígena, principalmente, constitui grande parte de nossa identidade. Isto resultou em uma pré-disposição à negação do valor que essas culturas têm para a constituição do povo amazonense, em particular.

Assim, a condição de educadora nos levou a aceitar o desafio de pesquisar sobre um tema que nos obriga a rever valores e posturas bastante enraizadas, mas que aconteceram por influência de nossa história de vida.

Considerando que a relação entre o aluno indígena e a escola pública é uma questão que precisa ser permanentemente analisada, bem como as práticas pedagógicas processadas com e para estes alunos, nos propusemos a fomentar tais questionamentos buscando atingir os seguintes objetivos:

- Geral: verificar como a escola pública urbana de Manaus trata os seus alunos indígenas e como os alunos percebem a imagem do índio difundida nas práticas docentes, discentes e das demais pessoas que compõem o espaço educacional, para a ampliação do conhecimento acumulado e a superação de uma visão etnocêntrica sobre os povos indígenas.

A partir deste enfoque, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar a concepção de multiculturalismo e interculturalismo possíveis nas práticas educacionais processadas nas instituições de ensino da rede municipal de Manaus;
- Examinar as relações entre docentes/ discentes e discentes índios/ discentes não índios na perspectiva das diferenças culturais;
- Reconhecer se os docentes de uma Escola pública estadual de Manaus trabalham o respeito à diferença no contexto da diversidade cultural;

- Identificar como os indígenas se sentem frente a esta problemática.

Como se dão as relações entre as diferentes culturas em um espaço eminentemente hegemônico como a Escola? Nossa pretensão foi de fundar a pesquisa a partir deste eixo central, através das seguintes questões norteadoras:

- a) Qual a(s) concepção (ões) sobre diversidade cultural presente(s) nos discursos dos sujeitos que fazem parte da Escola?
- b) Tomando como referência a Escola pesquisada, como é veiculada a imagem do índio na escola pública de Manaus, considerando que, em muitos casos, crianças indígenas fazem parte deste contexto?
- c) Como a escola pública de Manaus manifesta os princípios de respeito e valorização relacionados à identidade indígena através das práticas docentes e discentes?
- d) De que maneira a escola trabalha a interculturalidade uma vez que diferentes culturas se apresentam como desafio à formação e prática docente?

Acreditamos que esse direcionamento nos permitirá alcançar os objetivos propostos, buscando traçar um perfil da Escola Pública frente a essa problemática, o mais próximo possível da realidade, a fim de que possamos contribuir para o repensar das relações com as culturas diferentes daquela onde a Escola está inserida, visando a interculturalidade como um dos eixos articuladores da práxis.

É mister destacar que esta caminhada se inicia sob a ótica da superação.

E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo o meu perfil. (FREIRE, 1996, p. 152)

Para que esse avanço possa acontecer, é necessário que as instituições que trabalham com educação caminhem na promoção de reflexões sobre a formação e prática dos docentes; que transponham as posturas preconceituosas e discriminadoras.

Esse é um grande desafio para as Universidades brasileiras.

1 REVISÃO DE LITERATURA - AS TERRAS

O rio não é feito só de água. O rio é feito de ar, de vento de terra, de seres... são eles que dão vida ao rio! Se esses componentes não existissem, não teria o significado dialético da diferença. Não seria rio, mas apenas águas perdidas sem identidade que apodreceriam estagnadas. A Escola é cheia de gentes que com suas histórias individuais, com suas diferenças compõem o coletivo, razão de ser da educação escolar.

A questão da pluralidade na educação nos remete a análises muito complexas, considerando que os contextos das nossas escolas podem ser comparados com rios de águas escuras - tal qual o Rio Negro que banha a cidade de Manaus - cujas “águas” carregam mistérios individuais e coletivos.

Na esperança de entender o rio-escola, quem são os “seres” que o (a) habitam, suas contradições, seus anseios e perspectivas, sua (s) identidade(s) no contexto manauense, buscamos o suporte teórico em diversos autores como Gimeno Sacristan (2001), Candau (2002, 2004, 2005), Garcia Canclini (2003), Canen (1999), Silva (2004), Silva (2001), Silva (1995, 2000), McLaren (2000), Moreira (1996), entre outros que abordam a temática de cultura, multiculturalismo, interculturalismo e sua relação com a educação escolar.

Procuramos, ainda, situar a criança indígena urbana, como parte desse universo escolar por vezes tão estranho, mas carregado de simbologia construída a partir do diálogo entre diferentes maneiras de conceber o mundo, da hibridização de culturas a qual se refere Garcia Canclini (2003), decorrente do crescente processo migratório.

Os dados sobre a temática indígena foram coletados junto à Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), ao Conselho

Indigenista Missionário (CIMI), Pastoral Indigenista Missionária (PIM), Instituto Sócio Ambiental (ISA), Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas (SEDUC) e Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), além dos autores Freire (2000, 2001, 2004), Kahn & Azevedo (2004), Silva & Grupioni (2000), Pereira (2003) e das dissertações de Romano (1982), Nascimento (2004) e Pereira da Silva (2001).

As abordagens que apresentamos não esgotam a complexidade, mas servem, antes de tudo, como um eixo norteador e como uma contribuição para que os educadores e educadoras amazônidas – em especial manauenses – possam refletir sobre sua formação e prática junto a outras pessoas que compõem o universo escolar, em ações coletivas.

Dessa forma, acreditamos na construção de uma escola que define sua identidade, ressignifica seus objetivos e valoriza o diálogo, levando em conta a diferença, a igualdade, o respeito, a alteridade, a educação como um meio de superação da desigualdade no mundo.

1.1 O mergulho inicial

Ao adentrarmos em uma questão tão delicada como a temática indígena na escola urbana, nos deparamos com conceitos que transversalizam essa área de estudo. CULTURA, IDENTIDADE, MULTICULTURALISMO e INTERCULTURALISMO são categorias conceituais necessárias para compreendermos como se processam as relações educacionais envolvendo crianças indígenas na escola pública, na sociedade contemporânea.

Thomaz (2000) assim define Cultura

Fenômeno unicamente humano, a cultura se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia. (...) É compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não se referindo, pois a um fenômeno individual (p. 427).

Acrescentamos a esta definição o caráter dinâmico que permite às culturas recriarem-se e modificarem-se de acordo com seus marcos de regeneração e/ou reprodução. Seus processos internos permitem-lhes manterem-se como diferentes e singulares, além de favorecerem o estabelecimento de vínculos com outras culturas numa relação dialética e dialógica.

Para Laraia (2003)

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura (p.68).

A identidade está diretamente associada a culturas. Então, como falar de identidade – no singular - num contexto onde várias culturas compõem o que somos: brasileiros, amazônidas, manauenses, etc.? Se são dinâmicas e se recriam, quais os fatores constitutivos de nossas identidades sociais uma vez que carregamos aspectos de diferentes culturas que se deslocam no decorrer da nossa história individual e coletiva? Como falar de identidade no universo escolar que silencia e/ou oculta as manifestações culturais de seus “seres”?

Stuart Hall (1999) ao abordar sobre identidade na sociedade pós-moderna, considera que “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias

identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (p.12-13) e de caráter transitório, se considerarmos as identificações temporárias.

Fleuri (2003) complementa quando afirma que “(...) a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, num processo descrito como uma mudança de uma política de *identidade* (de classe) para uma política da *diferença*” [grifo do autor]. (p.57).

Oliveira (2005) enfatiza esta forma de percepção da identidade em relação aos indígenas, como

(...) o resultado de um conjunto de práticas narrativas criadas pela representação, portanto inventadas, que possibilitam que determinadas características sejam associadas a sujeitos ou grupos, freqüentemente de forma generalizada e pejorativa, para explicar e definir como única a variedade de vivências e experiências que possuem. De forma semelhante, práticas narrativas servem para que os sujeitos “falem” de si ou do grupo a que pertencem. A partir disso, considero apropriado desenvolver uma análise das representações de “índio” no sentido de práticas de significação, pressupondo que a existência dessas representações ocorra com base em relações de poder através das quais grupos ou sujeitos mais poderosos atribuam aos “outros”, no caso aos índios(as), seus significados. (p.433)

Estas definições provocam reflexões sobre as interpretações de culturas que transitam no universo escolar: são apenas identificadas e constatadas? As identidades e as diferenças são reconhecidas e valorizadas? O que é feito com essa diversidade que em alguns momentos “incomoda” as atividades pré-estabelecidas de um currículo já estruturado? Como são compreendidas as diferentes representações de identidade no contexto escolar?

A questão é essencialmente epistemológica. É evidente que pensar culturas, identidades, diversidades e diferenças requer que recorramos aos conceitos de Multiculturalismo e Interculturalismo e suas aplicações na prática educacional.

Embora sejam usados como sinônimos por alguns autores, como McLaren (2000), na abordagem em que define multiculturalismo crítico com algumas características do interculturalismo, essas classificações se diferem na concepção sobre as relações culturais.

Dentre tantos conceitos de Multiculturalismo, adotamos a concepção de Fleuri (2003) que o define como uma realidade diversa culturalmente e a convivência de grupos culturalmente distintos em um mesmo espaço territorial, em que as relações entre os sujeitos prendem-se à manutenção de identidades, costumes e tradições, sem que seja potencializado o intercâmbio e o conflito.

Para Fleuri, o interculturalismo é definido como a ultrapassagem de uma visão reducionista do mono e do multiculturalismo. Considera que ele “emerge no contexto das lutas contra processos crescentes de exclusão social” (2000, p.5), e que dão origem a movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social, valorizando o potencial educativo dos conflitos, buscando estimular a interação e reciprocidade entre os diferentes como fator de crescimento mútuo do ponto de vista cultural.

A interculturalidade se expressa na ênfase ao conflito, no rompimento da naturalização de preconceitos e discriminações e na dinamicidade que surge em consequência desse diálogo, levando à elaboração de estratégias adequadas para o enfrentamento das diferenças, como componente positivo à sobrevivência (Candau, 2005).

Assim,

a interculturalidade carrega as relações entre sujeitos de distintas culturas e os processos que, pelo encontro/ enfrentamento possibilitados pelo intercâmbio, não se separam, nem guetizam, mas colocam sujeitos em

relação, estimulando as trocas e os intercâmbios, possibilitando que outras formas culturais ganhem visibilidade desse processo, que não é recente, mas histórico (...) (SILVA, 2004).

Para Silva (2000) estes conflitos na sociedade atual são centrais, na teoria educacional crítica e nas propostas pedagógicas oficiais legitimadas como questões de conhecimento. Entretanto, não se apresentam como uma teoria da identidade e da diferença enquanto categorias presentes no universo escolar, passíveis de análise mais aprofundada.

O multiculturalismo, da forma como vem sendo apresentado, concebe a tolerância e o respeito para com a diversidade e diferença, aspectos que parecem insuficientes como base aos questionamentos de uma pedagogia crítica e questionadora.

As concepções de interculturalismo que apresentamos apontam para a superação de uma visão reducionista, mas devem ser precedidas por questionamentos que subsidiem uma teoria pedagógica específica sobre a diversidade e sua relação com a identidade e com a diferença no contexto educacional escolar, bem como sobre o poder ao qual ela está associada, como expressa Silva (2000)

Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença é preciso explicar como ela é ativamente produzida. (...) A diversidade cultural não é, nunca, um ponto de origem: ela é em vez disso, o ponto final de um processo conduzido por operações de diferenciação. Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas **questioná-las** [grifo nosso]. (p.100).

As definições e citações acima nos ajudam a refletir sobre alguns aspectos relacionados à diversidade, à diferença e à identidade no contexto escolar, no momento em que nos faz sentir sujeitos no rio-escola no qual estamos submersos, refletindo sobre nossa práxis e nos fazem, ainda, perceber duas possibilidades. Se a sociedade atual nos possibilita uma multiplicidade de identidades, as manifestações de diferentes aspectos identitários podem nos tornar sujeitos da dominação, no momento em que os manifestamos dentro do que Fleuri define como “lógica binária” (Idem, p.57), ou seja, onde não há compreensão da complexidade das relações subtendidas em cada pólo cultural, tampouco da reciprocidade das inter-relações presentes na pluralidade e nos significados provenientes delas.

Porém, os aspectos comuns podem nos aproximar uns dos outros, diminuindo a resistência ao que é diferente, uma vez que transitamos por diversas “águas”, trazendo à tona a possibilidade da interculturalidade.

Considerando que o nosso objeto de pesquisa é a criança indígena na escola urbana, apontamos alguns equívocos que deformam a imagem do índio na sociedade “do branco”, nos proporcionando elementos teóricos suficientes para subsidiar uma análise mais consistente das práticas pedagógicas vivenciadas na escola pública em relação a estas culturas presentes no cotidiano escolar, uma vez que a multiplicidade de identidades convive em seu interior.

Freire (2000) salienta cinco equívocos cometidos freqüentemente pela sociedade brasileira, que podem inviabilizar o processo intercultural nas escolas.

O primeiro deles refere-se à imagem genérica que se tem do índio. No Brasil, mais de 200 etnias, que falam 188 línguas diferentes são configuradas como uma só ao se ignorar que, além da língua, outros elementos culturais são diferenciados em cada grupo étnico.

O segundo equívoco é veicular as culturas indígenas como atrasadas. Ora, essa concepção se dá a partir de uma posição etnocêntrica, hegemônica que nega a validade de aspectos culturais extremamente importantes na constituição do povo brasileiro. As contribuições que a ciência, a arte, a religiosidade e a literatura (oral) indígena, por exemplo, legaram à nossa formação moral, científica, técnica e artística através dos mitos, ritos, lendas, costumes, etc., são diluídos dentro da cultura “branca”, por não terem seu valor reconhecido na formação da nossa identidade.

O terceiro equívoco está no congelamento das culturas indígenas, presente na criação de estereótipos criados na sociedade e veiculados na escola, tais como “índio é índio e deve permanecer na mata, In natura”, sob pena de ser classificado como “ex-índio” (aqui concebido como aquele que perdeu sua identidade ao fazer uso de alguns elementos culturais da sociedade envolvente). Essa percepção nega, com veemência, o princípio da interculturalidade e, historicamente, impediu que os índios tivessem direito à escolha, diante das imposições dos europeus.

A este equívoco juntam-se as dificuldades dos indígenas que migram para os centros urbanos (Anexo B: Tabela 1.2) em serem reconhecidos como tal, até mesmo pela FUNAI, instituição criada para garantir os direitos a estes povos -, ainda que se agreguem em comunidades e busquem a manutenção de traços identitários de suas etnias e comunidades de origem.

Além do não reconhecimento da sua condição pelo Estado, há ainda o preconceito que os índios urbanos enfrentam ao chegarem a uma sociedade que os impede de assumir a sua condição e ainda dificulta a sua permanência na Escola, levando-os a atitudes extremas, como é o caso expresso pelo Tukano Wilson Lima

O preconceito também é muito grande, têm pessoas que vêm das aldeias, sai para o município para terminar o seu ensino médio e não consegue nem terminar por motivo de preconceito, o pessoal começa a dizer você é índio, você não tem a condição que eu, e a outra pessoa desiste, já aconteceu suicídio na minha comunidade por motivo disso, da pessoa terminar, vem da aldeia pro município, aí no município encontra preconceito, discriminação (...) (SOUZA, 2003, p.55)

O quarto equívoco diz respeito à cristalização dos índios em um passado longínquo. “Os índios, é verdade, estão encravados no nosso passado, mas integram o Brasil moderno de hoje, e não é possível a gente imaginar o Brasil do futuro sem a riqueza das culturas indígenas” (FREIRE, 2000, p.29).

O quinto e último equívoco é a negação, por parte dos brasileiros, da existência do índio na formação da nossa identidade.

Das três grandes matrizes que deram origem ao povo brasileiro (européias, africanas e indígenas), além dos imigrantes – asiáticos, eslavos e de outras procedências - que vieram posteriormente para cá e enriqueceram nossa cultura, evidencia-se a marca européia por ter sido dominadora política, econômica e culturalmente nesses últimos 500 anos de formação.

Freire (2000) ainda afirma

Se eles não vêem os índios e os negros como seus antepassados é porque acabam assumindo a identidade veiculada pela ideologia dominante, que reivindica apenas a matriz européia, que nos deu a língua que falamos (p.24).

Os equívocos aqui descritos não esgotam a percepção que outros brasileiros têm sobre os índios.

Em pesquisa encomendada pelo Instituto Socioambiental e realizada pelo IBOPE em fevereiro de 2000 acerca do que os brasileiros pensam dos índios, podemos constatar que a concepção equivocada e discriminatória está dando lugar a uma imagem positiva, que afirma reconhecer a identidade desses brasileiros que tiveram sua cidadania negada no decorrer destes anos. Os dados estatísticos revelam que no universo de 2000 pessoas entrevistadas, 78% afirmam ter interesse no futuro dos índios e 91% consideram que eles devem ter sua cultura respeitada através de espaços para sua manifestação, deixando claro que estão se abrindo possibilidades para que os índios possam vivenciar a liberdade na declaração de suas origens, sem sofrer hostilidades.

Uma educação intercultural processada no espaço escolar, no entanto, configura-se como um desafio constante, uma vez que a Escola reflete os efeitos do que Santos (apud Candau 2005, p.17) denomina de “globalização de cima-para-baixo” ou “hegemônica”, em que as práticas didático-pedagógicas estão condicionadas a um currículo único, universal, que ignora as especificidades culturais.

Nos espaços do cotidiano, e também no espaço escolar, as relações de dominação fazem emergir os conflitos onde as diferenças aparecem. Isto, ao mesmo tempo em que provoca uma instabilidade nas relações, pode também ser o “olho d’água” de onde brotará um rio com outras formas de interações que poderão propiciar a convivência saudável e dialógica entre os diferentes, se as questões pertinentes forem exaustivamente discutidas na sua origem e no contexto sócio-político-educacional-cultural em que se inserem.

Ainda presenciamos comportamentos de Gestores(as) que assumem o papel de meros(as) executores(as) de determinações das Secretarias de Educação,

estendendo aos(às) professores(as) esse ato subserviente que fere a autonomia gestora. Todavia, as práticas educacionais, sob o prisma do interculturalismo, propõem novas estratégias e desestabilizam a escola que está posta, quando questionam a ordem institucional educacional estabelecida pela hegemonia cultural européia. Atitudes de “rebeldia” modificam as relações entre sujeitos e entre grupos diferentes, buscando promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais, ao mesmo tempo em que procuram sustentar a relação crítica e solidária entre elas.

No aspecto legal, vislumbrou-se uma mudança de concepção a partir da Constituição Federal de 1988, que surge como um marco ao reconhecer os direitos e defender a valorização dos indígenas - ainda que nem sempre sejam postos em prática -, fruto da conquista de segmentos diversos: ONGs, grupos de partidos políticos, indígenas de diferentes etnias organizados, sociedade civil, igrejas e outros que reconhecem a contribuição dos índios, não só no passado, mas como integrantes da sociedade brasileira no paradigma da modernidade.

Essa, entre outras iniciativas oriundas da pressão dos diferentes grupos sociais, trouxe reflexo para a educação, no momento em que o Ministério da Educação – MEC - avançou nessa direção, com a proposta multicultural dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s – que apresenta a pluralidade cultural como tema transversal no currículo da escola básica brasileira.

Os PCNs, lançados em 15 de outubro de 1997, mencionam a questão indígena e

numa primeira tentativa de aproximação ousam discutir de maneira mais sistemática e aprofundada a questão da pluralidade cultural na escola e propor medidas concretas de abordagem, quando os dispositivos legais até

então existentes mantêm-se prudentemente, como é de se esperar, no campo das formulações abstratas. (VALENTE, 2005)

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito às características étnicas e culturais de diferentes grupos sociais que convivem em território brasileiro, às desigualdades sócio-econômicas e às relações sociais discriminatórias e excedentes que permeiam a sociedade, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil enquanto país complexo e multifacetado. Traz, portanto, uma concepção de sociedade brasileira, por meio da qual se explicita a diversidade étnica e cultural que a compõe e, ao mesmo tempo, busca-se compreender as relações humanas, visando à manutenção ou transformação de valores.

É evidente que essa iniciativa é incipiente na própria estrutura dos PCN's, por se tratar apenas do reconhecimento da diversidade cultural sem, no entanto, propor análise crítica mais profunda sobre o contexto em que se dão essas diferenças e a relação conflituosa que se estabelece a partir delas (MOREIRA, 1996). E ainda, corre-se o risco de que sem essa reflexão crítica e aprofundada, as pessoas que fazem parte do universo escolar venham a assumir concepções equivocadas, o que redundará em práticas contrárias à transversalidade, uma vez que a proposta é referência para todo o território nacional e por isso não retrata as diferenças nas suas especificidades.

Mas não podemos negar que o documento em questão é uma grande possibilidade para análise, discussão e definição de educação que cada sociedade necessita e busca na escola pública, seja ela indígena ou não.

Em 1997, em parceria com o programa TV Escola da Secretaria de Educação à Distância do MEC, foi dado início à elaboração de vídeos sobre a temática indígena, com o objetivo central de divulgar, nas escolas dos não-índios,

informações sobre a diversidade sócio-cultural e lingüística das sociedades indígenas.

Com a implantação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada em julho de 2004 e da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI) vinculada ao Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania, o MEC deu mais um passo uma vez que

A divulgação da temática indígena para a sociedade nacional objetiva o combate à discriminação e ao preconceito, ainda vigentes, em relação às sociedades indígenas, e tem por meta valorizar a diversidade sócio-cultural do país. É importante ressaltar que a temática indígena deve ser abordada de forma a abrir caminho para a reflexão sobre a riqueza que a diversidade étnica propicia, explorando a diferença e aproveitando a possibilidade de troca e aprendizado recíproco entre os diversos segmentos que compõem o país (SECAD, 2003).

Neste contexto, salientamos a importância da escola que, embora invenção e imposição da ótica do dominador aos povos ágrafos, cuja organização e educação se processavam sem a necessidade de um ensino formal, hoje se configura como uma instituição ressignificada e necessária aos povos indígenas. Assim, a Escola poderá deixar de ser uma imposição hegemônica, para tornar-se mais um instrumento facilitador do diálogo com o “branco”, gerando mais possibilidade de relações interculturais.

Os índios parecem ter clareza da importância da Escola como um instrumento de luta e por isso a buscam na expectativa de valorização da cultura indígena, muito embora reconheçam as contradições que ela representa, quando querem “dialogar” com a cultura ocidental, pois neste momento a lógica indígena se manifesta, como

expõe o Baniwa Gersem José dos Santos Luciano, que em 2006 assume a representação indígena no Conselho Nacional de Educação

(...) então acho que essa é a grande contradição, acho que o papel da escola como um todo incluindo o ensino superior tem que ser para potencializar e instrumentalizar melhor os povos indígenas para que? Para ter um emprego lá fora? Não, pra trabalhar os próprios projetos coletivos; agora isso é muito difícil, porque você na universidade passa quatro anos estudando, aprendendo coisas que não tem nem uma utilidade prática para aquele projeto coletivo de origem sua e sua comunidade (SOUZA, 2003, p.61)

A Escola, pela sua responsabilidade e compromisso com uma educação para todos, pode exercer um papel fundamental não só na apresentação de propostas de mudanças sociais, mas, sobretudo, de oferecer espaço para que diferentes culturas e posturas advindas delas possam se manifestar, ser repensadas e reconfiguradas visando à convivência entre os seres humanos na promoção da liberdade e da alteridade que se formam no processo educacional, sob a reflexão do conhecimento construído e em construção.

Se a educação tem a ver com a capacitação para o exercício da liberdade e da autonomia, a escola deve respeitar a singularidade individual e fomentá-la, sem discriminações, para todos. A educação deve preocupar-se em estimular diferenciações que não implicam desigualdades entre os estudantes; deve tornar compatível o currículo comum e a escola igual para todos, com a possibilidade de adquirir identidades singulares, o que significa priorizar a liberdade dos sujeitos na aprendizagem. (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p.77)

Como ponto de partida, salientamos a responsabilidade da escola pública urbana para com os índios que a freqüentam, presente nas palavras do professor Guarani Algemiro Poty, reproduzidas por Freire (2004), ao receber um exemplar de

um livro didático que valoriza os saberes indígenas e sua contribuição para a cultura regional.

O que está escrito neste livro o nosso aluno já sabe; ele aprendeu a ter orgulho de ser guarani. Mas cada vez que sai da aldeia e vai vender artesanato em Angra ou Parati, ele desaprende lá tudo o que aprendeu aqui. Essa lição está no olho do “juruá”², que trata o guarani como inferior. A escola do “juruá” não ensina pros seus alunos quem somos nós e nem mostra a importância dos índios para o Brasil. Aí o aluno que sai dessa escola trata o índio com desprezo, com preconceito e aí acaba ensinando a gente a ter vergonha de ser índio, estragando todo o trabalho da escola guarani. Por isso, é bom levar esse livro pra lá, pra escola dos brancos, pra ver se eles aprendem a conhecer e a tratar a gente com respeito (p.29).

Essa fala expressa a percepção que alguns indígenas têm sobre as relações desiguais entre culturas, que repercute na escola e acaba por tentar tornar invisíveis elementos que compõem o rio-escola e que dão vida a ele.

Essa freqüente preocupação presente nos discursos dos indígenas retrata o que os livros didáticos vêm reforçando no decorrer da história: uma imagem de índio genérico e inferior. A escola, longe de favorecer uma visão crítica da realidade, quando não ignora as diferenças tentando homogeneizar o que não pode ser igualado, desqualifica o que aparentemente se contrapõe ao modelo veiculado em seu interior, tratando diferença e inferioridade como sinônimos.

Essa postura de discriminação silenciosa, na nossa concepção, é o que há de mais cruel nas relações entre culturas vivenciadas na escola, pois não sendo percebida a tentativa de homogeneização ideológica pela comunidade escolar, cria-se um pacto de silêncio inibindo a diversidade que teima em vir à superfície.

É evidente que a escola não produz essa visão hegemônica e etnocêntrica, criando em seu interior discursos e práticas isoladas, como se fosse um organismo ideologicamente autônomo em relação ao contexto maior onde está inserida. Como

² Expressão que significa “do branco”

parte de uma sociedade, ela reproduz o que é veiculado como verdade pela ciência e legitimada pela mídia e por outros aparelhos ideológicos definidos por Althusser (1985) em sua teoria sobre aparelhos ideológicos do Estado.

2 A METODOLOGIA - O CAMINHO DO RIO

As águas correm sempre. E só conheceremos o rio se por ele navegarmos no seu banheiro, na pororoca que o transforma e na sua calmaria. Conhecê-lo é mergulhar nas suas águas - por vezes escuras e temerosas - na busca de seus mistérios, de seus seres amazônicos inventados e criados no imaginário dos povos que o circundam...É sair para as margens e ouvir o que dele se diz. Não há como deter essa interação do que foi, com o que é e com o que será. Esse processo de entrada e saída o transforma e nos transforma...Nunca mais seremos os mesmos!

A perspectiva da pesquisa de campo remete-nos a reflexões que a antecedem. Ir para onde? Por quê? Para que? Com quem? Como? Que suporte será suficiente para nos fundamentar nessa ação de busca?

Esses questionamentos aparecem como uma pororoca³, sacudindo o nosso mundo particular de educador e educadora. De repente, de sujeitos-pesquisados passamos a sujeitos-pesquisadores e tentamos nos distanciar de nossas práticas docentes. Carregados de teorias procuramos ver, analisar e tecer considerações sobre algo que faz parte de nós, mas que pensamos não estar em nós no momento da busca. Sair de nós e voltar às nossas experiências é um processo dialético que nos permite viver a pesquisa como parte do que fomos, do que somos e do que seremos: da água viemos, na água vivemos e para a água voltaremos sempre, após cada tentativa de distanciamento, porque aqui é o nosso lugar e esse é o nosso rio-espço-tempo.

Assim, acreditamos ser necessário iniciarmos esta caminhada com o rio, relatando desde a opção pela temática, até as últimas atividades para que possamos apresentar uma visão das águas por onde navegamos.

³ Fenômeno natural que ocorre no rio Amazonas, onde as águas, com tal força criam ondas impetuosas que invadem rio acima, destroem as margens arrastando tudo que há pela frente.

2.1 A Escolha do rio

O enfoque em questão surgiu como uma alternativa e também como uma proposta desafiante de superação das resistências ao que é diverso, construídas no decorrer de nossa vida. A visão etnocêntrica, produtora (e reprodutora) da desigualdade, que nos levou a evitar o outro que não faz parte daquilo que definimos como “politicamente correto”, foi alvo de uma reflexão conjunta entre nós, orientadora e co-orientador.

A nossa concepção de educação se pretendia acima de toda e qualquer discriminação, mas foi questionada, revista e resultou nesse trabalho que pretende ser uma ação-reflexão-ação que parte do individual para o coletivo e ao primeiro retorna reconfigurado, como o movimento dialético – tese, antítese e síntese.

2.2 A Pesquisa de Campo nos “rios”

Nessa pesquisa passamos por três grandes etapas: período exploratório, investigação focalizada e análise final para construirmos o resultado desse trabalho.

Iniciamos a fase exploratória com a localização dos indígenas na cidade, buscando um contato com as lideranças de cada etnia a fim de que pudéssemos ter uma visão geral da constituição social de cada grupo, sua organização e expectativas em relação à educação escolar.

Para isso contamos com o auxílio da COIAB, Pastoral Indigenista Missionária e do CIMI, com cujos representantes discutimos caminhos possíveis de serem trilhados.

2.3 Os Seres do rio

Paralelamente à busca de definição da Escola em que faríamos a pesquisa, iniciamos a fase exploratória com a localização dos indígenas na cidade.

Fizemos contato com os índios urbanos Sateré-Mawé na busca de entender como se dão as relações entre família-escola, mediadas por culturas diferentes.

“Índios urbanos” não é uma categoria antropológica definida e tampouco é uma nova etnia, mas utilizamos esta expressão para representar os indígenas que vivem em área urbana enfrentando três tipos de exclusão: a social, a econômica e a cultural, especificidades que os apresentam diferentes dos índios aldeados. Com e através deles nos deparamos com o primeiro desafio: olhar o outro a partir da concepção que ele traz sobre esse “entre-lugar” – termo utilizado por Bhabha (2003) que designa a situação de quem está entre culturas diferentes - sobre ser índio na sociedade “do branco”, sobre o limbo identitário que se manifesta nas relações com a sociedade urbana, da qual ele também deveria se sentir parte.

Darcy Ribeiro (1979) ilustra essa situação no contexto de destribalização e marginalidade, com os casos verídicos de Tiago Aipobureu, índio Bororo e de Maria Korikrã, índia Xokleng, em que o ethos tribal⁴ foi rompido. Esse rompimento

⁴ Darcy Ribeiro define ethos tribal como os valores tribais que fundamentam o comportamento dos índios e que, nesse caso, tem seu núcleo rompido (de forma involuntária), por efeito de contatos com a sociedade envolvente.

aconteceu por conseqüência da retirada desses indígenas do seu meio cultural, ainda crianças, para viverem em meio à cultura ocidental, completamente distantes das suas origens. Esse quadro de conflitos acaba “frustrando cada indivíduo, lança uns contra os outros e contra a própria tribo, pela perda do consenso em relação ao corpo de valores que antes disciplinava a conduta, sem que possam desenvolver novas compreensões co-participadas capazes de substituir as antigas”. (p.396).

Oliveira (2005) recorre à Canclini e Hall para evidenciar que

A sedução das metrópoles com maior potencial de desenvolvimento, que prometem perspectivas de melhoria de “qualidade de vida”, captura populações que se encontram na periferia e passam a afluir aos grandes centros. Ao saírem de seu *locus* cultural de origem, passam a adotar, de alguma forma, costumes, tradições e línguas diferentes. Salieta Hall (2000) que ocorre um movimento, ao qual chama de *tradução*, caracterizado pelo fato de o sujeito habitar, transferir-se e transportar-se entre fronteiras, vivendo na fronteira de duas culturas diferentes. O sujeito não “pertence” ao lugar que está habitando e nem mais pertence a seu lugar de origem, tendo que desenvolver formas de transitar entre os dois mundos: “eles devem aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas” (p. 87-89). Canclini (2000) afirma que o reconhecimento da hibridação modifica o modo de se abordar, discutir e compreender, entre outros, o conceito de identidade e de cultura. (p.456)

Sair do seu ambiente de origem para viver em outro universo cultural bem diferente, por um espaço de tempo que possibilite a imersão nos novos valores, é um caminho sem volta à condição inicial. Não se pertence ao lugar de origem (aqui entendido como o espaço físico, psicológico, cultural e social de onde se vem), cujo ethos tribal deixou de ser referência, e nem ao de destino, por ser complexa a apropriação integral da nova cultura. Impregnados de muitas culturas e pertencendo a nenhuma, o que caracteriza o limbo identitário em que se encontram.

Ainda que com uma visão etnocêntrica, neste primeiro momento, buscamos entender como esse processo acontece e nos aproximamos da comunidade Sateré-Mawé. Fomos recebidos com carinho, respeito e consideração, reação que nos surpreendeu, pois acreditávamos que a Universidade Federal do Amazonas, portadora de um conhecimento científico estaria contribuindo com a divulgação da cultura Sateré e sequer nos demos conta do processo invasivo que poderíamos estar propondo. Essa nossa primeira abordagem estava ainda carregada de pré-conceitos hegemônicos, o que poderia ainda ser agravado pela pouca vivência em pesquisa. Porém, gradativamente, a frequência das visitas foi diluindo a postura autoritária, dando lugar à alteridade.

Ao buscarmos definir os caminhos que pretendíamos seguir na execução desta pesquisa, procuramos abordar como se daria não apenas a fase exploratória do campo, mas também a definição de instrumentos e procedimentos de análise (MINAYO, 1994) consonantes com a linha teórica pela qual optamos.

Para tanto, recorreremos a Alves (1991), quando enfatiza que

Partindo do princípio de que não há metodologias “boas” ou “más” intrinsecamente, e sim metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema, recomenda-se que se inicie esta seção [procedimentos metodológicos] demonstrando a adequação do paradigma qualitativo ao estudo proposto (p.58)

Acreditamos que a definição por uma pesquisa relacionada à abordagem qualitativa possibilitaria uma maior compreensão da realidade, uma vez que sua característica principal é preencher lacunas do conhecimento, observadas na prática ou a inconsistência no conhecimento já existente que gerou o tema. E, ainda, por

considerar como inerente à pesquisa a questão do significado e da intencionalidade presentes nos atos, nos discursos, nas relações e nas estruturas sociais, desde a sua origem, percebendo-os no processo de transformação.

As inquietações originaram indagações sobre as nossas ações com relação ao “outro - sujeito”, uma vez que emergiram concepções prévias, diferenças culturais acentuadas que, por sua vez, suscitaram reflexões e possíveis mudanças. Essas transformações visavam não somente a aproximação com o objeto da pesquisa, mas, sobretudo, uma compreensão maior do outro e de nós mesmos, dentro de um contexto sócio-político-cultural-econômico-histórico-educacional.

Esse ato reflexivo contínuo passou necessariamente pelo que Alves e Garcia (2002) definem como “mergulho” na realidade, a fim de que pudéssemos ter mais clareza se e como se processa a interculturalidade nas relações pedagógicas vivenciadas nas escolas urbanas que possuem alunos e alunas indígenas.

Como suporte teórico recorreremos a autores como Freire (2000, 2001, 2002, 2004), Silva & Grupioni (2000), Grupioni (2004), Kahn e Azevedo (2004), Candau (2004, 2005), D’Angelis (2006), Fleuri (2000), Kramer (2002), Amorim (2001), Pereira da Silva (2001), McLaren (2000), Silva (2000), Moreira (1998), Paulo Freire (1996), Carvalho (1994), Romano (1982) entre outros que apresentam estudos relacionados à questão indígena, ao multiculturalismo e interculturalismo, bem como à postura do pesquisador frente aos sujeitos com quem irá dialogar.

Procuramos nos aproximar de uma abordagem de cunho dialético na execução desta pesquisa, porque acreditamos que assim perceberíamos os sujeitos em permanente relação, em transformação e como transformadores da realidade, acolhendo os conflitos que emergem das suas ações individuais e coletivas.

A abordagem dialética

privilegia: a) a contradição e o conflito predominando sobre a harmonia e o consenso; b) o fenômeno da transição, da mudança, do vir-a-ser sobre a estabilidade; c) o movimento histórico; d) a totalidade e a unidade dos contrários (MINAYO, 1994, p.86).

A opção pela etnia Sateré-Mawé se deu pela maior concentração de alunos e alunas na faixa etária de 06 a 14 anos, cursando as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (critério numérico).

Identificamos a escola Estadual que atende crianças indígenas desta etnia.

A nossa entrada na Escola teve início em setembro de 2004 e foi suspensa em novembro do mesmo ano em decorrência das férias escolares. Neste período, as visitas não foram freqüentes, mas tinham como objetivo um contato inicial com a comunidade escolar. Procuramos, nesse período, fazer um levantamento de fontes de dados documentais (registros dos alunos e alunas na escola, livros didáticos utilizados, planos de ensino, etc.).

No mês de março de 2005 voltamos à Escola e, como procedimento de retomada, buscamos minimizar o efeito de estranhamento com uma maior permanência no ambiente escolar. Nos meses que se seguiram fizemos uso do instrumento de observação do contexto e dos sujeitos que, além dos indígenas, foram sendo identificados no decorrer da pesquisa (alunos e alunas não indígenas, professores e professoras, corpo técnico, comunidade e demais funcionários). A partir deste quadro, definimos os critérios para a escolha da amostra proposital com a qual pretendíamos trabalhar na segunda fase.

Na segunda fase iniciamos uma coleta mais sistemática dos dados, através de observação direta e contínua dos discursos e posturas dos professores,

professoras e demais funcionários durante o intervalo do recreio, nas atividades fora da sala de aula, nas relações informais entre alunos e alunas nos momentos de socialização e nas reuniões pedagógicas. Para que isso fosse possível, a nossa frequência foi intensificada em três dias por semana (ou mais, quando necessário), com uma média de duas horas e meia a três horas, por dia, de permanência na instituição.

Esses dados foram sendo registrados no caderno de campo e posteriormente analisados a partir do suporte teórico referencial.

Primeiramente havíamos pensado em entrevista com as crianças que iriam ser trabalhadas no grupo focal - que é uma técnica qualitativa, não-diretiva, cujo resultado visa a discussão de um grupo de seis a doze pessoas, com um animador que intervém, tentando focalizar e aprofundar a discussão (MINAYO, 1994) - e seus pais, tendo escolhido como segundo critério de inclusão a concordância dos pais destas crianças, o que deveria ser assumido em reunião. Por sugestão da professora da turma, enviamos dez convites para uma reunião, aos pais que estavam mais presentes na Escola.

Tendo em vista a não concordância de alguns da maioria dos pais convidados, a nossa metodologia inicial foi repensada, uma vez que eles não atenderam à convocação onde falaríamos da pesquisa, a participação de cada pessoa, bem como sobre a autorização necessária para entrevistas com as crianças. Das dezenove pessoas que foram cogitadas para as entrevistas (10 discentes e 09 responsáveis; duas crianças são irmãs), apenas dois pais compareceram, e destes, apenas um autorizou a entrevista com os seus dois filhos. Posteriormente alguns responsáveis que foram novamente contactados autorizaram a participação de seus dependentes.

Neste momento pretendíamos coletar informações sobre a visão de pais (indígenas e não indígenas), seus sentimentos e posturas acerca das diferenças culturais presentes no seu cotidiano. Todavia, algumas crianças saíram da Escola no meio do ano letivo, comprometendo a configuração do grupo. Convidamos novos alunos e seus responsáveis para recompor o grupo inicialmente pretendido. Novamente foram contactadas outras pessoas, totalizando a autorização dos responsáveis por 10 crianças. Em relação à entrevista com os pais, optamos por não realizá-la, uma vez que concordaram com a participação dos(as) filhos(as), mas não compareceram à nossa solicitação para este fim.

Neste caso, a faixa etária foi alterada para 10 a 17 anos, uma vez que estes(as) alunos(as) eram os maiores e com mais idade das três 4^{as} séries que funcionavam no turno matutino.

Em um primeiro contato com esta turma de 4^a série, em um tempo de aula que a professora estava planejando, realizamos uma conversa informal sobre as relações que as crianças tinham com os(as) colegas, com as professoras e funcionários da Escola. Em seguida, passamos à execução da segunda parte do que foi planejado.

Iniciamos pela história “O Gambá que não sabia sorrir” (Anexo C), de autoria do educador e psicanalista Rubem Alves. A história trata de Cheiroso, um Gambá que vivia de cabeça para baixo e era aceito pelos outros animais da floresta. Um grupo de pesquisadores, acreditando que o animal era infeliz, tenta mudá-lo e terminam por fazê-lo realmente infeliz, mostrando a importância de aceitarmos o ponto de vista dos outros. Depois propusemos uma breve conversa sobre o assunto a fim de que pudessemos verificar como os(as) alunos(as) perceberam e interpretaram a mensagem e, por fim, aplicamos uma dinâmica que consistia em

identificar no(s) colega(s) algumas qualidades positivas que não percebiam em si próprios e escrever essas qualidades em um papel pregado nas costas de cada um. O objetivo era escrever o maior número de qualidades percebidas nos colegas no intuito de que identificassem as diferenças entre si e verbalizassem alguma possível dificuldade em lidar com elas.

Em um outro momento, iniciamos os trabalhos com os discentes selecionados na mesma turma. Em vez da técnica do grupo focal com discussão não direcionada, optamos por uma entrevista em grupo, com perguntas direcionadas. Assim, reunimos dez alunos e alunas em dois encontros de aproximadamente duas horas e meia, nos quais assumimos a posição de moderadora. Estimulamos que conversassem entre si trocando experiências e compartilhando suas idéias, sentimentos, valores e dificuldades, a partir de perguntas inicialmente direcionadas à história do gambá e, posteriormente, acerca de suas percepções sobre as relações entre alunos/ alunos e alunos/ professoras. O nosso objetivo foi a revelação de experiências, percepções e preferências, indicadores para reflexões sobre os questionamentos que motivaram esta pesquisa, quais sejam, a pluralidade na escola pública e as relações decorrentes dela.

Os assuntos propostos foram relacionados às concepções que os sujeitos manifestam sobre pluralidade cultural, alteridade, diferença, multi e interculturalismo, presentes nos objetivos da pesquisa e que foram abordados nas entrevistas realizadas.

A dinâmica utilizada partiu da história infantil “O gambá que não sabia sorrir” – anteriormente mencionada -, que serviu como disparador para a abordagem sobre a diferença, a alteridade e o respeito, e de desenhos, possibilitando que os alunos e alunas expressassem suas opiniões.

Estas reuniões aconteceram em três momentos: um dia na sala de aula com todas as crianças da turma e dois dias com o grupo menor acima descrito.

Foram realizadas, também, entrevistas semi-estruturadas com a professora C., da 4ª série – responsável pela turma de alunos do grupo de trabalho - e com a Pedagoga da Escola, além da professora A., que já vivenciara a docência com crianças indígenas.

A opção por essa técnica se fez em função da importância que os discursos têm como mais um modo de

(...) obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (MINAYO 1994, p. 18).

Num primeiro momento, esse instrumento foi escolhido por possuir características de comunicação verbal que pode expressar os modelos culturais presentes na vivência dos sujeitos, bem como os elementos psicossociais subjacentes em suas falas, o que reforça a importância da linguagem e do discurso polifônico enquanto expressão do pensamento individual e coletivo comum.

As informações coletadas foram trabalhadas na terceira fase, quando foi realizada a análise, a checagem pelos participantes das suas falas e a elaboração de uma reflexão acerca das observações constantes desta dissertação.

A análise dos dados foi realizada através das unidades de registros relacionadas aos conteúdos, que por sua vez estavam articulados às unidades de contexto do qual faz parte a mensagem. Por unidades de registros entendemos os

elementos de decomposição do conjunto da mensagem (palavra, frase, oração, personagem de uma narrativa, acontecimento relatado, documentos, entre outros) (MINAYO, 2003), que serviram de eixo norteadores na medida em que a pesquisa avançava.

Assim, fizemos uso de alguns elementos da análise do discurso de abordagem francesa, sistematizada por Michel Pêcheux e difundida no Brasil por Eni Orlandi, por acreditar que as falas expressam concepções ideológicas relacionadas a sentidos, muitas vezes ocultos.

As comunicações individuais, as observações de condutas e costumes, a análise da escola e o tratamento que ela dá às datas comemorativas relacionadas à pluralidade cultural, em especial ao dia do índio, foram realizados através das seguintes atividades:

- a) Ordenação dos dados: mapeamento dos dados obtidos (transcrição de gravações autorizadas pelos sujeitos da pesquisa, releitura do material, organização dos relatos, e dos dados da observação participante, além da análise do material trabalhado pela Escola na semana que antecede ao dia do índio expresso nas atividades constantes do plano das professoras);
- b) Classificação dos dados: retomando aos objetivos, às questões norteadoras e ao material teórico, elaborando as categorias específicas: culturas, identidade, multiculturalismo e interculturalismo.
- c) Análise final: articulação entre os dados coletados e as referências procurando responder às questões que nortearam este trabalho.

Como resposta à acolhida que tivemos, desenvolvemos, como uma das últimas ações na Escola as seguintes atividades:

- Reunião com o corpo docente e administrativo, em que apresentamos o relato final da pesquisa - para que fossem confrontadas nossas observações com as intenções e percepções daqueles atores sociais -, bem como os nossos agradecimentos.
- Na oportunidade, problematizamos com a Escola, algumas questões observadas no decorrer da pesquisa para que, frente aos fatos concretamente evidenciados, todos os envolvidos pudessem reavaliar posturas/ práticas individuais capazes de comprometer o projeto coletivo de uma educação que promova verdadeiramente a formação humana, independente de raça, cor, etnia, classe social, etc.

Nossa imersão no universo escolar não atendeu a todas as nossas expectativas. Motivos como o desconforto que um membro externo geralmente provoca na comunidade escolar; nosso receio em estarmos sendo invasivos por conta da necessidade de investigar mais de perto as questões que nos propusemos; o tempo insuficiente para uma pesquisa desta natureza, entre outros, nos apontam a necessidade de um freqüente mergulho, uma vez que não se esgotam as percepções e, como em cadeia, cada observação leva à outra percepção, num movimento contínuo e dialético.

Por se tratar de pesquisa que envolve populações indígenas - muito embora o foco seja a escola pública -, observamos as orientações contidas nas Resoluções Nº. 196/96, 251/97 e 304/2000 – CNS, que estabelecem critérios relacionados à ética em pesquisa com seres humanos e especificamente, com populações indígenas. Estas orientações foram acatadas desde o projeto até a execução da pesquisa, após aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas e do Comitê Nacional de Ética em Pesquisa. (Anexos D e E)

De acordo com as orientações destas normas éticas, os nomes dos (das) participantes mantidos em sigilo, estão representados aqui por letras do nosso alfabeto.

3 O PROCESSO MIGRATÓRIO - O RIO E OUTRAS TERRAS

Caminhar é preciso. A constituição do rio em interação com as margens, faz com que ele caminhe. A beira-rio – expressão usada pelas populações da floresta amazônica quando se referem às margens – é o que define a sua dinâmica, seu trajeto, ao mesmo tempo em que é penetrada pelas águas cuja correnteza é capaz de transformá-la. É o princípio natural da “interculturalidade” fluvial que desloca o que aparentemente não sai do lugar.

No livro “Outros 500: construindo uma nova história”, lançado pelo CIMI em 2001, está muito clara a situação dos índios que são definidos, por este órgão, como povos livres e índios na cidade. Os textos procuram apresentar um quadro da realidade dos povos que se deslocam ou são expulsos de suas terras de origem e buscam na cidade melhores condições de vida.

Dentre os motivos que forçam a migração de pessoas e/ou comunidades inteiras, destacam a falta de assistência por parte da FUNAI que, no seu site, afirma reconhecer aproximadamente 345 mil indígenas, não considerando a população vivendo fora de suas terras (estimada pelo órgão entre 100 e 190 mil pessoas), enfatizando que o conceito que define quem é índio ainda vem sendo discutido.

(...) a Funai não mantém nenhuma política pública voltada para a população indígena urbana. Segundo a assessoria de imprensa, não existe uma política específica porque esses índios ‘decidiram sair de suas terras indígenas e a Funai atua apenas em terras indígenas’. O critério de definição de um índio como tal, segundo a assessoria, é étnico, ou seja, é verificado se ele é filho de pais indígenas e se vive em terra indígena. (GIANNECCHINI, 2005).

O atendimento que lhes é assegurado pela Constituição Federal de 1988, na realidade não é oferecido, em decorrência da falta de políticas públicas voltadas para estas populações.

Para o antropólogo Stephen Baines, do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília (UnB), nos últimos anos um grande contingente de homens e mulheres vêm assumindo sua identidade indígena nas cidades. E isto ainda não é uma preocupação prioritária por parte do Estado e tampouco dos movimentos indígenas organizados. O próprio termo “índio urbano”, comumente utilizado para designar estas populações, é criticado por alguns sob a alegação de reforçar a associação da identidade indígena com o pertencimento a este ou aquele lugar (CAMPOS & MOTOKI, 2006).

Uma pesquisa realizada através de uma ação conjunta entre a Fundação Osvaldo Cruz (FIOCRUZ), a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) e a COIAB em 2002, sob a coordenação das pesquisadoras Evelyne Mainbourg, da FIOCRUZ, Maria Ivanilde Araújo e Iolene Almeida, da UFAM, apresentou algumas “características sócio-econômicas, familiares e migratórias das populações indígenas de Manaus”, bem como as condições ambientais e de saúde desses grupos.

Os resultados estatísticos obtidos através de aplicação de questionários retratam a situação precária em que vivem os índios na cidade. Para efeito de apresentação, as etnias foram agrupadas e os índios Sateré-Mawé foram computados como 27.35% da população indígena na cidade de Manaus.

Alguns dados referenciais são interessantes para que possamos “visualizar” a situação desse povo, cujo desemprego e o subemprego definem a sua situação econômica, uma vez que esses indígenas vivem basicamente da venda do

artesanato que produzem, muito embora sejam considerados, pela pesquisa acima referida, os que em segundo lugar, “têm mais estabilidade econômica” em relação a outras etnias, sendo os primeiros, os Ticuna.

Vale ressaltar, entretanto, que a pesquisa apresenta poucos grupos de variáveis, o que é reconhecido pelas próprias pesquisadoras quando avaliam que “(...) estudos qualitativos são necessários para contribuir à melhor identificação das desigualdades intra-urbanas e das especificidades da população indígena da cidade”. No entanto, são dados que podem servir como alerta para outras instituições ou pessoas que se identificam com os problemas e buscam ajudar na resolução.

Nas culturas indígenas em geral, percebemos que educação e saúde são questões tão imbricadas que é impossível separá-las, pois a vida agrega todas estas dimensões. A pesquisa em questão enfatiza isto quando indaga aos índios citadinos sobre as suas relações com os saberes tradicionais no uso de plantas medicinais.

Ainda em relação à situação econômica e de saúde – em nível nacional -, a assistência precária é até estampada pela mídia - como é o caso das mortes recentes por desnutrição e doenças de inúmeras crianças Guarani-Kaiwoá do Mato Grosso do Sul, que em 2005 ocuparam o espaço na imprensa, por força da pressão de ONGs e instituições de apoio à causa indígena.

As escolas nas aldeias sem professores e sem condições físicas mínimas para funcionamento, como a denúncia feita pelas representações indígenas do Rio Cuieiras, no Amazonas, durante o II Seminário de Educação Escolar Indígena do Município de Manaus, é outro motivo para que os índios aldeados migrem para os centros urbanos. Todavia, ao chegarem à cidade, a situação é ainda mais grave. Neste sentido, os índios na cidade têm problemas múltiplos: falta de Escola que os

reconheça e valorize a sua cultura, falta de atendimento à saúde, de moradia digna, falta de documentos e de referenciais culturais.

A nossa abordagem se prendeu aos índios Sateré-Mawé, uma vez que desenvolvemos nosso estudo com essa etnia, que passou – e ainda passa – por um processo migratório, que resultou na configuração do índio urbano, também chamado de cidadão. A situação desta comunidade é a representação da realidade de muitas outras etnias.

3.1 Arrastados pela correnteza

A investigação sobre os índios Sateré-Mawé que vivem nos centros urbanos iniciou sob forma de estudo, há mais de 20 anos, pelo antropólogo Jorge Romano (1982), que relata a migração dos índios desta etnia para as cidades de Manaus, Maués, Barreirinha e Parintins como resultante de vários fatores. Ele identifica como a causa principal, a desestruturação do modo de vida tradicional em decorrência das relações capitalistas que chegaram às aldeias através dos “regatões” – comerciantes fluviais – e de outros “civilizados” que passaram a habitar as imediações das aldeias e acabaram por constituir famílias com os indígenas.

Romano (1982) apresenta dados da presença de 88 índios Sateré-Mawé na cidade de Manaus – 47 do sexo masculino e 41 do sexo feminino -, na década de 80, em sua maioria vindos da aldeia de Ponta Alegre, localizada no rio Andirá, no Amazonas.

Ao chegarem à Manaus os primeiros Sateré concentraram-se nos bairros Morro da Liberdade, Petrópolis, Alvorada, São Raimundo, Centro e Redenção e a instalação aconteceu basicamente em forma de invasão.

A maioria dos Sateré que se encontra na cidade de Manaus concentra-se em dois espaços: na Comunidade do INHAMBÉ, localizada no Tarumã e na Comunidade Y'APYREHYT no Conjunto Santos Dumont (Anexo F). Todos são descendentes de Dona Tereza, que hoje mora em um sítio próximo ao Tarumã.

É ela própria que faz um depoimento contando esse processo de migração involuntária. Nascida na comunidade de Porta Alegre, no Rio Andirá, teve 7 filhos (um homem e seis mulheres) e ficou viúva. Embora recebesse “ajuda” da FUNAI, de “um rancho⁵”, passava muitas dificuldades na aldeia. Em 1970 permitiu que duas de suas filhas viessem para Manaus trabalhar como doméstica na casa de pessoas ligadas a FUNAI, sob promessa de receberem educação escolar, alimentação digna e cuidados, o que não foi cumprido.

Após muitos anos sem notícias, resolveu vir também com os outros filhos para Manaus, reencontrou as que haviam vindo antes e foi morar no bairro da Alvorada - que estava sendo povoado – “todos numa casa, vivendo conforme o costume da aldeia”. A casa ficava sobre um igarapé que no processo de urbanização, foi transformado em rua.

Cheguei aqui com meus filhos no dia 7 de setembro, só não lembro de que ano. Fomos morar com a minha filha, que já estava casada, no [bairro] Morro da Liberdade. Depois de dois anos nós fomos pro bairro da Alvorada, que tavam invadindo. Lá tinha muita lama, mas era a minha casa. Então o prefeito (...) tomou minha casa pra fazer a rua e prometeu me dar outra e até hoje...nada!

⁵ Termo utilizado pela população manauense para designar cesta básica.

Não tendo para onde ir e sem a ajuda da FUNAI, instalou-se uma área de invasão, onde hoje se encontra a comunidade Y'APYREHYT, no Conjunto Santos Dumont.

Nesta área, novas gerações vieram caracterizando uma mobilidade desta etnia na cidade de Manaus. O espaço geográfico da comunidade foi utilizado desde a década de 80 por diversas famílias oriundas dos rios Andirá e Marau e que, depois de algum tempo, migraram para outros bairros.

Atualmente, a comunidade Sateré que se auto denominou Y'APYREHYT, cujo significado é a 3ª luva do ritual da Tucandeira, conta com 15 famílias e encontra-se provisoriamente sob a liderança de um neto de D. Tereza.

Estas famílias vivem do artesanato e de eventuais apresentações dos rituais Sateré, pelas crianças da comunidade, momento que aproveitam para divulgar a sua cultura.

Não dominam o uso da língua materna. Depois de terem perdido um professor - vindo da base (aldeia de origem), do Rio Andirá, que durante o ano de 2003 lhes ensinava a língua Sateré– conseguiram um outro, oriundo do Rio Marau.

Uma das maiores dificuldades relatadas pelo grupo encontra-se no fato de que a FUNAI não os reconhece como índios e, portanto, não presta assistência, alegando que, por serem urbanos, não são índios.

No local, ao lado da Comunidade Sateré, existe um grupo de pessoas da etnia mundurucu e alguns Sateré, com quem tiveram problemas pela posse do barracão que faz divisa entre os terrenos. Este povo chegou ao local em 2002, vindos do Rio Marau.

O processo migratório geralmente inicia quando um membro da aldeia se desloca para as cidades buscando condições melhores de vida para si e para o grupo que vem em seguida, como foi o caso da família de D. Tereza. Por conveniência geográfica, os Sateré do rio Marau têm maior deslocamento para a cidade de Maués, enquanto os moradores das aldeias situadas no rio Andirá buscam a cidade de Manaus, após passarem por Barreirinha, Parintins e Itacoatiara. Todas essas localidades encontram-se no Estado do Amazonas.

O deslocamento geralmente é feito com apoio indireto da FUNAI, quando se trata de famílias dos funcionários do órgão que casam com indígenas. No entanto, os demais índios sofrem oposição deste órgão, pois os chefes dos postos locais são contrários à saída de grupos das aldeias.

Outros motivos, ainda, estimulam a migração, como o uso da força de trabalho indígena nos centros urbanos e a busca de serviços de educação e saúde.

O relatório do CIMI (2004), do primeiro encontro sobre a realidade indígena na cidade, apresenta as principais ações resultantes destas motivações:

- As meninas são levadas para as cidades para trabalharem como domésticas nas casas dos fazendeiros e comerciantes com a promessa de oportunidade de estudos, que na maioria das vezes não é cumprida;
- Os meninos saem das aldeias para estudar em escolas profissionalizantes, ou em busca de escolarização regular, ou ainda, através das congregações de missionários católicos;
- Os “motores de linha” que navegam pelos municípios de Barreirinha e Parintins fazem referência às cidades como um espaço que proporciona melhoria de vida;

- Os doentes que são levados das aldeias para as cidades para tratarem da saúde, em decorrência da demora no atendimento e/ou no tratamento, acabam presos pela malha da nova realidade urbana;
- Os indivíduos que já estão nas cidades reforçam uma visão de desvalorização da aldeia e apresentam a contradição pobreza/ riqueza relacionada à aldeia/cidade. Esse processo ideológico reforça a concepção de índio citadino como índio civilizado, como “gente”, destruindo qualquer possibilidade de orgulho étnico.
- A inserção nas lutas que requer a participação de representação das etnias nas instituições indígenas e indigenistas que apóiam a causa indígena.

Certamente este êxodo não aconteceria na mesma proporção se o Estado, que se diz responsável pelas populações indígenas através da FUNAI, considerasse as reivindicações destes povos e estabelecesse políticas públicas que atendessem as especificidades das etnias, a exemplo das demarcações de terras indígenas e do cumprimento da legislação que ele próprio elaborou.

4 A ESCOLA – UM RIO EM BUSCA DE IDENTIDADE

Todo rio tem identidade. A sua construção é dinâmica e se assim não fosse, não seria rio. A dialética fluvial e escolar se faz na medida em que seres vão e vêm e nesse processo, constroem-se entre si, num espaço-tempo que se define na interação.

O espaço escolar definido como um lugar próprio para se processar a educação formal, assume por isso uma missão que se solidificou e, em alguns aspectos, se cristalizou.

A escola onde este estudo foi desenvolvido está situada na periferia da Cidade de Manaus, na zona centro-oeste entre os bairros da Paz e Redenção.

Sua arquitetura e sua rotina obedecem a uma dinamicidade construída no decorrer da história e pouco tem mudado.

4.1 O leito do rio: aspecto Formal da Escola

A Escola Estadual, localizada no Conjunto Santos Dumont, possui características específicas da escola pública urbana.

Fisicamente ela se apresenta como um prédio de médio porte, de alvenaria, com dois pavimentos, contendo 14 salas de aula, um pátio grande descoberto e outro pequeno coberto, aonde são realizadas as atividades extra-classe. Possui, ainda, uma secretaria e uma sala de professores ampla, uma pequena sala dos pedagogos e da Direção, uma cozinha média, dois banheiros para crianças maiores

e outros dois para as crianças da educação infantil, uma pequena biblioteca, uma pequena sala para a videoteca e um depósito.

No ano de 2005 atendeu 479 alunos nos turnos matutino – 14 turmas de primeiras séries do Ensino Fundamental, vespertino – 14 turmas de 4 últimas séries do Ensino Fundamental, e noturno – 14 turmas de Ensino Médio.

Dos 53 professores que ali atuavam, 14 – todas mulheres -, trabalhavam no turno matutino (horário em que foi realizada a pesquisa) e possuem as seguintes formação acadêmica: 10 possuem graduação em Normal Superior realizado na Universidade Estadual do Amazonas, 01 em Pedagogia e 01 em Ciências Naturais na Universidade Federal do Amazonas, 01 em Pedagogia na Universidade Nilton Lins e 01 está em fase de conclusão do Curso Normal Superior.

Durante o ano de 2005 a Escola passou por algumas mudanças decorrentes da greve dos professores da rede pública de ensino e da substituição na direção.

No mês de agosto os professores e professoras – especialmente as do turno matutino – aderiram ao movimento de greve por melhores salários. Este fato ocasionou o não cumprimento do calendário escolar determinado pela Secretaria Estadual de Educação. Assim, após a greve, o Gestor elaborou um novo calendário considerando a reposição nos sábados e feriados dos meses de setembro e outubro, como dias letivos.

Ao final do mês de setembro houve mudança na direção e a nova gestora reuniu os professores, as professoras e os demais funcionários (por turno de trabalho) para se inteirar dos problemas e, a partir daí, juntos definirem os encaminhamentos.

A nova direção foi bem recebida e, de imediato, a gestora mostrou dinamicidade de envolvimento, inclusive com as questões pedagógicas.

4.2 Os seres do rio e seus mistérios: as gentes que vêm e vão

A origem dos alunos é bem variada. A maioria é moradora de áreas circundantes - Bairro da Paz, Conjunto Santos Dumont, Bairro da Redenção e Conjunto Hiléia I e II. Ainda existem alunos oriundos de outros bairros, de cidades do interior do Amazonas e de outros Estados.

Parte significativa dos professores (78,57%) reside nas imediações da Escola. Desse grupo, registra-se 11 dos que atuam no turno matutino. É sobre esse pequeno grupo de professoras que nos detivemos, bem como os(as) seus alunos(as).

As relações entre docentes e discentes são restritas ao ambiente escolar, embora algumas professoras busquem conhecer os alunos e seus pais visando à melhoria do desempenho das crianças.

Todavia, o momento de encontro entre família e escola se dá por iniciativa da instituição. E é muito raro os responsáveis das crianças procurarem a Escola sem que sejam convocados.

A Escola não possui uma proposta pedagógica própria, mas está vinculada ao que vem da sua mantenedora, a Secretaria Estadual de Educação - SEDUC. Esse processo é visualizado nas rotinas pedagógicas que seguem as determinações da macro estrutura e no calendário enviado por ela.

Os conteúdos programáticos trabalhados são os mesmos das demais instituições de ensino e seguem as sugestões apresentadas pela SEDUC, com base na proposta dos PCN's, sem, no entanto, seguirem a configuração de interdisciplinaridade presente na proposta, através dos temas transversais.

A metodologia de aulas expositivas, usando o livro didático como referência significativa, confirma o distanciamento da proposta do MEC.

A avaliação consiste basicamente na utilização de instrumentos tradicionais, como trabalhos, tarefas para casa, exercícios mimeografados e provas, que apresentam a reprodução de conteúdos ministrados pelos docentes.

Contudo, observamos iniciativas da Escola em tentar articular propostas para atrair os pais e responsáveis pelas crianças, tais como: festas comemorativas, horas cívicas abertas à comunidade, entre outras, a fim de que, mais próximos, possam melhorar as relações que afetarão o processo ensino-aprendizagem.

5 A PESQUISA DE CAMPO - A RELAÇÃO ENTRE RIO, SERES, VENTO, TERRAS...

Navegar é preciso! Quando somos envolvidos pela magia do rio, não há mais volta; não há como ficar parado; não há como nos afastar sem mergulharmos nos mistérios das iaras, botos, peixes... O mergulho tem que ser de corpo inteiro para que possamos nos sentir encharcados e envolvidos; para que possamos ver o que se esconde nas águas escuras sob a superfície. Mergulhar significa ir além da aparência calma e tranqüila de águas aparentemente sem vida. A Escola, como o rio, aparenta na “superfície” uma “calmaria” por conta da pretensa homogeneidade que tenta mascarar o redemoinho de diferenças em relação, que há em seu interior. O desafio está em mergulhar e descobrir os mistérios “invisíveis”.

Nossa “imersão” na escola foi cercada de mal entendidos quando o Gestor nos apresentou às professoras como “uma pedagoga que veio fazer uma pesquisa e olhar os planos”. Estas palavras provocaram um mal-estar que dificultou a nossa aproximação inicial junto ao grupo. A apresentação com estas palavras demonstrou a apreensão do Gestor em relação a nossa permanência nas salas de aula, fato que foi minimizado quando informamos que esse processo só se efetivaria mediante contato e aproximação com as professoras, de forma natural, com a anuência das mesmas.

Após o primeiro impacto, na medida em que fomos esclarecendo nossos objetivos, a resposta de aceitação foi se consolidando. De falante, passamos a ouvintes sobre as experiências que as professoras tiveram ou ainda tinham com diferentes culturas.

Entendemos que a pesquisa de natureza qualitativa busca analisar além do que está explícito e por isso faz uso de técnicas como a análise de discurso, – na leitura e no silêncio. Por isso partiremos de algumas falas coletadas no momento de

nossa entrada na Escola, por considerarmos o que está subjacente aos discursos, como uma proposta crítica que pretende problematizar as reflexões, uma vez que o que é verbalizado é determinado por condições de produção e por um sistema lingüístico. “Toda formação discursiva dissimula (pela transparência do sentido que nela se constitui) sua dependência das formações ideológicas” (PÊCHEUX apud MINAYO, 1994, p.212).

Souza (2006), ao considerar o discurso como produto da relação entre linguagem, sociedade e ideologia, nos apresenta Foulcaut, para quem discursos não se reduzem a enunciados sobre um determinado tema, mas são grupos de enunciados regulados, expressos não para revelar a verdade encoberta, mas para evidenciar os mecanismos que determinam e sustentam esses enunciados, cujos sentidos nada mais são do que produtos socioculturais.

Assim, ainda que nos apropriando apenas de alguns elementos da análise do discurso, partilhamos da concepção de Foulcaut, por entendermos que ela referenda as observações aqui expressas.

Para efeito didático, apresentaremos as categorias analisadas relacionando-as a alguns fenômenos presentes na vida fluvial, como forma de ilustração do que faz do rio-Escola ou da Escola-rio uma correnteza de traços marcantes que os diferenciam e os evidenciam – rio e escola – nos universos a que pertencem.

5.1 O olho d'água: por onde as culturas fluem

A Escola-rio tem em seu interior uma pluralidade cultural que se assemelha a um olho d'água por onde fluem permanentemente manifestações culturais.

Na Escola pública as culturas são manifestadas por discursos e posturas que revelam particularidades que nos fazem perceber as diferenças que carregam no universo individual e coletivo.

As marcas da cultura escolar revelam ou silenciam, através da sua relação com as diferentes culturas, uma forma peculiar de se constituir. A existência da cultura escolar está estritamente em relação com um universo maior, muito embora algumas vezes a comunidade escolar manifeste sentidos opostos, como que tentando mascarar esta relação.

A Escola é um lugar de contradições. Em seu interior convive - às vezes de maneira pacífica e em outras, conflituosa – uma diversidade de sentidos que alimenta a sua dinâmica enquanto espaço formal de educação. É desta dinâmica do conflito potencializado de que nos fala Fleuri, que pode emergir a interculturalidade.

Estes sentidos, identificados por Falcão Filho (1985) como parte constituinte do clima organizacional da escola, são produtos da interface – do que vem de fora e interage neste espaço físico, extrapolando os seus muros - e para que esses sentidos reconfigurados não se percam no seio da sociedade, precisam ser fortalecidos e difundidos com o respaldo da ciência. Neles estão presentes os reflexos das identidades individuais e coletivas.

5.2 Peixes, iaras, botos... as identidades dos seres do rio

A diversidade é o ponto de origem da presença dos seres do rio-escola, que carregam particularidades que constituem sua individualidade e podem determinar seu sentimento de pertença no âmbito coletivo. Ser peixe, boto ou sereia em

constante relação é a condição para fazer-se rio. Mas é preciso que cada um se visualize como parte de um contexto maior, sem perder o que lhe é específico.

A cultura da escola define papéis para os que dela fazem parte e de cada um é esperado que se cumpra o que lhe foi atribuído. Nesta relação, professoras, alunos e alunas, gestor e demais funcionários são levados a incorporar a cultura escolar como principal, em detrimento das culturas diversas nas quais estão inseridos. Dentro do espaço do rio-escola há uma dinâmica própria que quase nos leva a crer na sua independência em relação ao meio externo, quando ignora o que está além dos seus muros.

Esse é um mecanismo a que os índios citadinos se submetem e do qual se apropriam: transformam seus tradicionais meios de vida para se sentirem inseridos neste mundo que gira e funciona sob o eixo da informação, provocando mudanças na configuração de suas identidades.

Os índios esperam que a escola cumpra a função de trazer informações sobre o funcionamento da sociedade envolvente, bem como sobre os códigos de acesso aos instrumentos ocidentais que, agora, fazem parte das dinâmicas de suas comunidades para negociar suas necessidades de sobrevivência. Participar da sociedade envolvente, participar do mundo criado e mantido pela escrita e pela tecnologia reconstrói e ressignifica a identidade indígena, que não os deixa alheios e marginalizados neste contexto.

Os alunos e alunas indígenas – sujeitos deste trabalho - que freqüentam a escola convivem com universos culturais muito diferentes. Muito embora a comunidade a que pertencem esteja situada em área urbana e eles tenham nascido na cidade, vivenciam traços culturais das origens Sateré-Mawé, na perspectiva de apropriação e valorização da cultura dos seus ancestrais.

Em conversa informal com um aluno indígena da 4ª série (que faz parte do grupo pesquisado) fomos identificando a percepção que as crianças têm acerca da diferença entre os próprios discentes. Ao ser indagado sobre a sua condição étnico-cultural e a repercussão na relação com os colegas e professoras, informou que se “dá bem” com todos, mas que alguns alunos o “apelidam de índio” e ele não gosta.

A condição do índio na sociedade “do branco” é complexa e conflitante e a escola parece não se preocupar com esta problemática, até porque não a enxerga desta forma.

As professoras, quando recebem as crianças - sejam elas indígenas, nordestinas, interioranas - adotam um padrão hegemônico de cultura e as diferenças entre elas são apagadas ou silenciadas, permitindo-lhes ser o que a escola convencionou como possível. As próprias docentes, pedagoga e gestora acabam por assumir (e até sem se darem conta) a função de repassadoras de normas, padrões e posturas com as quais muitas vezes não se identificam, sem se questionarem sobre a subserviência ideológica a que se submetem, mergulhando de cabeça em um banzeiro que não lhes permite enxergar o horizonte.

5. 3 O banzeiro – atos e falas que evidenciam ou silenciam a diversidade

As populações ribeirinhas do Amazonas definem banzeiro como o movimento das águas dos rios ocasionado pelo que está imerso e pelo que está fora, num vai e vem que embala sem violência. As águas seguem um ritmo que não assusta os seres que estão na superfície e tampouco os submersos, porque o movimento lhes é familiar.

Assim são as ações e as falas dos seres do rio-escola: familiares aos que estão na superfície. E por estarem tão disseminadas, passam a ser concebidas como a única forma de se ver o movimento da(s) cultura(s).

Inicialmente, no período em que procuramos a aproximação junto às professoras e fomos indagadas sobre a nossa temática, ouvimos alguns comentários que interpretamos ser uma tentativa de justificativa antecipada a qualquer forma de discriminação que pudéssemos observar.

A professora F., após a nossa apresentação pelo Gestor, fez o seguinte comentário:

Você não vai encontrar escrito no nosso plano sobre a pluralidade. É um tema transversal e a gente aproveita os momentos em que surge algum fato, como ponto de partida para a conscientização. Aí sim, a gente trabalha a pluralidade.

Aqui fica evidente a preocupação da professora em destacar o papel da ciência como legitimadora de um conhecimento historicamente acumulado. Porém, não basta reconhecer essa função da ciência, mas trazê-la para as práticas pedagógicas diárias de forma crítica, utilizando para isso a relação entre o lido e o vivido como algo naturalmente necessário. O “ponto de partida” a que se refere, aparece como algo casual, sem planejamento, sem intencionalidade, ignorando a diversidade que brota a todo instante neste universo de diferentes e constantes manifestações culturais.

A proposta de se trabalhar os temas transversais nos parece ser equivocada quando a professora expressa a transversalidade como algo sem importância. Desta forma, ela parece ignorar a seriedade e a fundamentação epistemológica que

embasam a proposta, através de fundamentos éticos e de conhecimentos jurídicos, históricos e geográficos, sociológicos, antropológicos, populacionais, de linguagem e representações, psicológicos e pedagógicos.

É bem verdade que as práticas didático-pedagógicas, em grande parte das escolas públicas, estão associadas ao ensino pelo professor, mas pluralidade cultural não se restringe somente ao ensino em uma única direção. Vive-se, sobretudo na partilha, nas relações de confiança e segurança, na informação, no diálogo, no desvelamento e no respeito.

Esta visão reduzida da relação entre o que é “socialmente vivido” e o que é “eminentemente científico” parece-nos decorrente da idéia de que aspectos culturais são “assuntos” a serem trabalhados de forma pontual, nas datas comemorativas, também denominadas de hora cívica. A ciência, desta forma, apresenta-se como algo distante, “acima do bem e do mal”, evidenciando uma pretensa neutralidade de concepção positivista, manifestada através de algumas ações e discursos. A ciência (e tudo que a ela está relacionado) é compreendida como a única verdade. Desta forma, o que está fora dessa aura de cientificidade, legitimada pela escola – aí estão incluídas as diversas manifestações culturais -, passa a ser aceito como inferior, sem valor e, o que está vinculado às culturas, só será “estudado” no momento oportuno, destinado para esse fim.

O que caracteriza o universo escolar é a relação entre as culturas, relação essa atravessada por tensões e conflitos. Isso se acentua quando as culturas crítica, acadêmica, social e institucional, profundamente articuladas, tornam-se hegemônicas e tendem a ser absolutizadas em detrimento da cultura experiencial, que, por sua vez, possui profundas raízes socioculturais. (MOREIRA & CANDAU, 2005, p.43)

Acreditamos que esta percepção, que já faz parte da dinâmica da escola, potencializa a discriminação de forma velada. As pessoas envolvidas no processo, sequer se dão conta disso e atribuem a outros comportamentos que na verdade são seus também.

De uma professora da 2ª série, que denominaremos de A., ouvimos o seguinte comentário sobre discriminação de culturas no interior da escola, em 2004:

A discriminação é dos próprios alunos e a professora deve cortar logo no início. Teve duas alunas índias no ano passado [2003] que vinham pintadas [pois participavam de rituais noturnos] e quando foram discriminadas eu perguntei: “quem gosta de farinha?”. Muitos responderam: “eu”. Então eu falei da nossa origem indígena.

Em outros discursos, verificamos a forma explícita com que algumas professoras vêem as culturas indígenas como algo diferente e distante. É notório que as crianças não têm suas manifestações culturais consideradas como importantes, passando despercebidas na Escola. Essa invisibilidade está submetida à tentativa de homogeneização de um padrão estético, cultural, social, psicológico e educacional de sociedade, imposto pela Escola, fruto de uma formação insuficiente dos docentes no que se refere ao que é diferente do que se convencionou como correto, aliada ao reflexo do que é veiculado no contexto social mais amplo.

Isso é expresso na fala da professora I., da 3ª série

Eu tenho um aluno que não tem dificuldade. Nem parece índio! É bonito, tem o cabelo bonito, encaracolado, não tem aquele cabelo liso. O pai dele não é índio, só a mãe. O pai tem o segundo grau e veio conversar comigo; a mãe não tem o segundo grau, mas os irmãos do primeiro casamento do pai têm até faculdade. Um é... parece que engenheiro; outra é pedagoga...

Complementando a fala da colega, a professora S., também da 3ª série, se manifesta

Eu só soube que o aluno dela é índio no dia em que eles apresentaram uma dança na escola, na festa (do dia do índio). [grifo nosso]

As atitudes de alguns pais revelam consonância com as professoras em situações como a de uma criança indígena que, escolhida pelos colegas para ser sua representante em um concurso de beleza na escola – segundo depoimento da mãe –, foi rejeitada pelos demais pais, por ser índia e não portar um padrão estético convencionado como belo.

Apesar de continuar como candidata, a criança recusou desfilar com pinturas corporais usadas pela sua etnia, conforme desejo de sua mãe, preferindo desvincular-se da imagem indígena.

Os discursos iniciais claros apresentaram os primeiros elementos da teia de significados na relação entre estas culturas, cujas diferenças, silenciadas pelas partes, ocasionam a prevalência da hegemonia da cultura ocidental.

Este processo de convivência entre os diferentes influencia, inclusive, a (in) definição de papéis sócio-educacionais.

Essa indefinição de papéis, a que nos referimos, reflete as práticas veiculadas no momento em que o avanço tecnológico permite a disseminação meteórica de informações na sociedade, abalando a função a que a escola se propôs ao longo dos anos: transmitir conhecimentos historicamente acumulados. Esse efeito parece desestabilizar a sua “missão”, gerando uma distorção no fazer pedagógico dos(as) professores(as) que delegam às famílias funções de formadoras e informadoras.

Através de alguns discursos informais, é evidente a compreensão das professoras no que se refere à ausência dos pais como fator preponderante no insucesso da aprendizagem das crianças. Tornou-se uma queixa freqüente o distanciamento das famílias, que é relacionado como a causa principal do fracasso escolar. A escola, além de transferir atribuições, ignora – o que consideramos mais grave – as novas configurações de família que se estabeleceram na sociedade (pais e mães solteiros; casais separados e crianças morando com padrastos, madrastas, avós, tios ou outros) e continua exigindo que pai, mãe e irmãos participem no acompanhamento da aprendizagem das crianças.

No entanto, há uma dicotomia presente nesse “jogo de empurra”. Pois quando a família (seja ela com que configuração for) acompanha o processo ensino-aprendizagem e a criança traz para a escola um saber socialmente construído a partir da cultura a qual pertence, só é valorizado se estiver relacionado à concepção de saber que a escola considera como válido.

Desta forma percebemos que, embora com propósitos de realizar um trabalho sério, com compromisso, – essa virtude está presente nas falas e em algumas ações – as professoras, por vezes, não conseguem dimensionar seus próprios limites de formação e de ação, agravados pelas estruturas de trabalho oferecidas: falta de uma formação que possibilite uma visão mais crítica da realidade e acompanhamento das questões pedagógicas – sobre a práxis.

Na verdade esta tensão entre os níveis micro e o macro antecede as práticas pedagógicas na escola. Políticas públicas paliativas e pontuais não atingem os pontos nevrálgicos, fontes da maioria dos problemas.

Não é nossa proposta avaliar profundamente as políticas públicas da educação, uma vez que não dispomos de tempo, tampouco nosso objetivo está

direcionado para este enfoque. No entanto, não podemos desconsiderar as questões que envolvem e comprometem o trabalho docente, afetando seus resultados.

No aspecto da diversidade cultural, as professoras enunciam em seus discursos o respeito, a compreensão e valorização das diferentes culturas. Todavia, a falta de uma abordagem contundente sobre esses temas em sua formação acadêmica e na formação continuada⁶, faz com que acabem por incorporar a cultura européia, ainda muito presente nas escolas, como referencial, exibindo uma total desconsideração pelas culturas que não se enquadram ao padrão hegemônico. O desconhecimento ou uma percepção equivocada acentua essa desvalorização nas práticas pedagógicas.

A única forma como que você trabalha... A gente respeita. Na verdade ninguém desenvolve nenhum trabalho, até pra conhecer, pra saber por que eles (os alunos indígenas) se comportam daquela forma, de onde que vem aquele comportamento. Pode ser da sua cultura, do seu gosto, da sua forma de se portar e tal. A gente vai respeitando a criança e na verdade **a gente tenta é adequá-la as nossas regras** [grifo nosso], ao nosso ambiente. (...) A única coisa que pode dizer que a experiência que a gente tem, é o que a gente adquiriu dos índios. Adoro dormir em rede. Agora, me relacionar com o povo indígena, nunca tive oportunidade de me relacionar. (Professora S.)

Nas atividades coletivas e conversas informais, foram surgindo outras manifestações de completo desconhecimento das professoras acerca das origens de seus alunos, referendando a nossa percepção sobre a questão.

Na abordagem curricular, um evento denominado hora cívica – resquício da atividade vivenciada nas Escolas no período da ditadura militar – tornou-se uma prática mensal em que, professoras e alunos organizam apresentações relacionadas

⁶ Entendemos por formação continuada o constante exercício de aprofundamento teórico elaborado e coordenado pelas Secretarias de Educação ou por iniciativa da própria escola, onde se oportuniza a práxis.

às datas comemorativas cívicas. A dinâmica consiste geralmente na leitura de textos, poesias, dramatizações, etc, sobre as datas reverenciadas, apresentadas a toda comunidade escolar, no pátio coberto da Escola.

No mês de abril de 2005, procuramos observar o movimento sobre a temática indígena, se haveria alguma manifestação espontânea de alunos(as) e professoras.

Um fato interessante que vem ilustrar uma percepção fragmentada sobre as culturas indígenas, está presente na fala da professora A., por ocasião do planejamento da hora cívica relativa ao dia do índio, na definição sobre que turmas abordariam as temáticas

Acho melhor a professora I. ficar com o dia do índio, porque seus alunos são menores. Acho lindo eles fantasiados de índios com penas, todos pintadinhos, cantando e dançando. Os pais vão adorar se a gente tirar foto.

Oliveira (2005) apresenta a representação desta concepção de índio exótico, como forma de manter viva a imagem historicamente veiculada no país e reforçada pela escola, usando para isso a fotografia como recurso de registro das evidências

Ao referir-se às práticas fotográficas, Canclini (1985) possibilita-me entender que elas são reguladas por convenções atribuídas por um determinado grupo como forma de seleção e promoção. Para Canclini, “o que cada grupo social elege para fotografar é o que considera digno de ser solenizado”, servindo como “operação ideológica que converte o transitório em essencial” (p. 7). Dessa forma, as práticas fotográficas parecem servir como mecanismos dos quais determinado(s) grupo(s) se apropria(m) com a finalidade de representar o que entende(m) por realidade, utilizadas para “eternizar” momentos. Os vários olhares lançados sobre o índio têm sido “traduzidos” através de fotografias, gravuras e pinturas, geralmente acompanhando o texto escrito. (p.442)

Esta “comemoração” do dia do índio culminou com a apresentação em que os alunos e alunas se vestiram de penas e plumas, pintaram os rostos, cantaram a música do indiozinho que caçava e pescava e apresentaram os desenhos coloridos e padronizados com uma imagem folclórica de índio.

Neste mesmo dia, uma criança indígena da 2ª série circulou pela escola, com pinturas corporais. Em conversa com os colegas curiosos, disse que na noite anterior havia participado de uma festa na comunidade. Ao indagá-la se a professora havia solicitado informações sobre o referido evento, ela nos informou que nada havia sido perguntado e que, além de alguns colegas, ninguém mais se interessou.

Após a “apresentação” do conteúdo e da “homenagem” aos índios, não houve outro tipo de manifestação coletiva sobre o tema, no decorrer do período letivo.

Com o consentimento da Pedagoga, tivemos acesso ao plano que havia sido elaborado por ocasião do planejamento quinzenal. Detivemos-nos no material da 4ª série, em decorrência do nosso interesse em pesquisar precisamente as turmas onde se encontravam crianças indígenas.

As atividades elaboradas no plano sugeriam o trabalho com os textos do livro didático de História, que tinham como temas “cultura indígena”, “a conquista portuguesa e os primeiros contatos com os índios do Brasil”, “encontros e desencontros entre índios e europeus” e “onde estão os índios hoje?” (LUCCI & BRANCO, 2001, p.21-44). Os textos em questão, ilustrados com poesias e falas de índios brasileiros, demonstram uma aparente reflexão sobre a importância da cultura (no singular) indígena e a dívida que a sociedade brasileira tem para com os “primitivos habitantes”.

Todavia, uma análise mais cuidadosa dos textos nos mostra que a ideologia presente nos livros didáticos, apresentada como conhecimento científico a fim de

provocar a adesão das classes dominadas continua expressando uma única visão de mundo, qual seja, a de uma sociedade historicamente construída sobre o estigma da diferença, da exclusão e do preconceito, muito embora os enunciados tentem mascarar estes sentidos.

A ideologia presente, a que se refere Nosella (1981) ao investigar sobre sua manifestação nos livros didáticos, apresenta-se hoje de forma mais sutil. Os textos acima citados, ilustrados com falas de indígenas e com parte de documentos históricos, propõem uma aparente reflexão sobre as relações entre “a cultura indígena” e a cultura dos portugueses, quando trazem a tona algumas informações sobre a temática.

Ao citar que alguns índios permanecem em suas terras e outros se deslocaram para os centros urbanos (Idem, p.42), os textos sequer fazem referências à problemática em torno das demarcações das terras indígenas, do processo migratório a que são submetidos por questões sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais.

Desta forma, professoras se limitam a esta abordagem livresca e, até mesmo as crianças índias que freqüentam as Escolas urbanas, que fazem parte desta realidade citada, se deslocam da situação real de suas famílias, submetendo-se a um padrão homogêneo de sociedade, que não é o seu, para poderem ser aceitas como parte do grupo ideologicamente hegemônico.

É evidente que tratar do tema num determinado contexto histórico, de forma factual, “congela” e/ou romantiza a imagem do índio exótico, folclorizando-o como um personagem decorativo que compõe um mundo distante - além de outros aspectos evidenciados na introdução deste trabalho -, reforçando e internalizando em professores(as) e alunos(as) e seus responsáveis – inclusive indígenas – a

discriminação. A diferença, nesse caso, em vez de marco identitário, torna-se referencial do que não é permitido, contribuindo cada vez mais para o distanciamento entre culturas.

Além da produção didática, várias outras produções freqüentemente estabelecem uma relação entre a identidade pessoal ou coletiva e os artefatos usados de forma que os mesmos pareçam essenciais a todos os membros indistintamente. (...) Essas questões frisam a forma como as “marcas identitárias” – entendidas aqui como significados culturalmente inventados – são usadas com a finalidade de diferenciar, classificar, os sujeitos, sendo inscritas no corpo para assinalar a diferença, o pertencimento a essa ou aquela “tribo”. Assim, ao mostrarem índios(as) valorizando tais aspectos, livros, jornais, revistas etc., além de essencializarem características, projetam também um público que parece esperar tais imagens. (Oliveira, 2005, p.439)

Vale ressaltar que este processo parece acontecer de forma inconsciente, no contexto escolar. Nem professoras, Gestor, demais funcionários, alunos e seus pais agem propositadamente, mas deixam escapar nas suas falas e ações a concepção historicamente enraizada de hegemonia cultural a que são sujeitos.

Assim, a imposição de significados aos “outros” freqüentemente é feita de forma sutil e partindo do pressuposto da presença de uma correspondência adequada entre o sujeito e os significados que estão sendo atribuídos, de forma que passam a ser vistos como naturais, como parte deles. E o olhar que produz representações através dos livros didáticos e revistas analisados mostra índios(as) como sujeitos dotados de conhecimentos, costumes e habilidades específicas e essenciais, de forma que pareça que somente esses sujeitos as possuam. (Oliveira, 2005, p.438)

Nossa observação prendeu-se ao que foi exposto na hora cívica e ao que estava escrito no documento - plano de ensino -, não sendo possível observar sua

execução em sala de aula e tampouco se houve espaço para reflexão sobre o que está subjacente nos textos selecionados, em decorrência do sentimento de resistência das professoras; nossa insistência poderia comprometer as relações. Procuramos então, posteriormente, saber como elas desenvolveram as atividades propostas.

Quanto à resistência, só foi superada com o “mergulho” posterior, tendo o tempo como aliado.

Nas entrevistas com as professoras e Pedagoga, pudemos perceber como esta técnica tem suas limitações, na medida em que nos prendemos somente ao enunciado, à análise do conteúdo manifesto.

Embora a nossa formação não comporte um aprofundamento significativo em análise do discurso, ousamos interpretar as falas e posturas, a partir do conteúdo subjacente ao que “foi dito sem ter sido falado”, tomando é claro, o devido cuidado para não extrapolar as nossas limitações e comprometer as análises.

No enunciado do discurso da Pedagoga, ficou evidente – porque foi literalmente verbalizado – que a sua educação em família e nas instituições de ensino que freqüentou, não abordou a questão da diferença e, portanto, a alteridade não foi apreendida como algo significativo nas relações com o (a) que se apresentava fora do que era convencional.

Sobre a sua formação acadêmica, além de uma disciplina eletiva no curso superior, ela afirma não ter tido oportunidade de contato com temáticas como: diversidade, pluralidade cultural, diferença, alteridade, entre outras relacionadas, de forma aprofundada. A disciplina em questão, falava dos povos indígenas de forma superficial e generalizada. Esse talvez tenha sido o motivo pelo qual ela afirma não

se interessar por culturas diferentes da sua e, por isso, não se preocupar em refletir com os docentes acerca de tais temas

Sinceramente, não! Nunca tive [a preocupação]. Posso até ter daqui pra frente, mas nunca... A única coisa que a gente faz é... porque a questão indígena hoje em dia, ela é muito falada - é pra gente trabalhar as temáticas dentro de cada mês. Mas essa preocupação assim maior de trabalhar a pluralidade cultural..., ninguém vem trabalhando de forma assim, mais sistemática. É um negócio muito informal, muito *light*.

E ainda sobre a diversidade cultural no corpo discente, ela acrescenta

Porque na verdade as outras culturas não sobressaem. O que sobressai mais é a cultura indígena, porque ela é diferente de todas. Então, no caso o nordestino, ele tem a cultura diferente de nós, do norte, mas nós não os vemos assim, na maioria das vezes. Se a gente colocar o índio, aí o índio que vai se destacar. Então pra ele, ele é igual a nós, mesmo. Ele é branco igual a nós. Ninguém trabalha... na verdade, ninguém trabalha isso aí.

Está claro no enunciado acima a ideologia subjacente às práticas pedagógicas, evidenciando mais uma vez a tentativa, por parte dos profissionais da educação – de forma consciente e/ou inconsciente – de transformar o que difere dos padrões pré-estabelecidos do modelo de educação, de escola e de mundo, em algo homogêneo. Os nordestinos, por pertencerem ao contexto sócio-econômico-cultural menos estranho ao determinado como hegemônico, recebem um outro tratamento, diferente dos indígenas, por não causarem níveis de refugamento na sua forma de ser, muitas vezes provocados até mesmo por questões aparentes, pela forma como esse diferente se apresenta.

Curioso é que a população amazonense é constituída principalmente de descendentes indígenas e apresenta traço dessa identidade estética, marcante na fisionomia dos que aqui nasceram. E, no entanto, as características físicas e culturais não são referenciais suficientes para que as professoras e as crianças não indígenas se identifiquem com estes padrões, enquanto que os indígenas passam a desejar e a incorporar serem “brancos iguais a nós”, tal é a força com que somos envolvidos pela hegemonia européia.

Ao deixarem-se apagar naquilo que há de mais seu, a identidade, as crianças indígenas apagam também o seu passado, o seu mundo na comunidade, as suas expectativas para a promoção coletiva, característica da organização ideológica social dos indígenas.

5.4 Nadando contra a correnteza: manifestações multiculturais?

Quando as relações na escola vão sofrendo alterações por conta da interface (relação do meio interno com o externo), não há como frear a sua dinâmica. Então, professoras, alunos, alunas e demais pessoas que fazem parte do universo escolar são convocados a agir, ainda que sem muita reflexão, na direção do reconhecimento das diferenças culturais.

Reconhecer existência da diversidade através de textos retirados dos livros didáticos, de atividades pontuais e sem análise crítica, de referências ao arsenal simbólico da etnia A ou B nas horas cívicas executadas na escola..., não é suficiente para que as mudanças ocorram de forma significativa e estrutural se temos como referência o conceito de interculturalismo proposto por Fleuri. O multiculturalismo até

se manifesta como o protótipo da anti-discriminação, porém não dá conta de potencializar os conflitos de forma que se tornem ponto de partida para o reconhecimento da diferença, considerando as identidades em relação como a propulsão para a ressignificação das culturas, sem que percam sua essência.

Quando a escola “torna igual” o que é diferente, destrói a manifestação espontânea dos sujeitos. Na fala da professora C., está presente a associação da diferença - marca identitária da cultura indígena em relação à hegemônica -, com problema. Parece-nos estar subjacente a este enunciado que, por serem indígenas, as crianças são diferentes e incapazes, mas não causam transtorno porque são tratadas como os outros e se submetem a esse processo de homogeneização.

Dentro da sala de aula, graças a Deus eu não tive problema, todos eram tratados iguais. Eles mesmos...nunca tive problemas...ai porque sou índio, só porque eu sou desse jeito...Não, graças a Deus. Mas eles têm dificuldades na aprendizagem. Porque eu acho assim...o tipo de vida que levam é bem diferente e quando você passa certas situações dentro da sala de aula em termos de conteúdo, ou é falta de interesse...é porque eles não conseguem mesmo assimilar tudo o que o professor tá querendo explicar. Mas existe uma dificuldade.

Não resta outra alternativa para a escola a não ser a de se repensar. As manifestações da diversidade são correntezas que estão ganhando força com o processo de relação entre a escola-rio com as margens, com o universo de interações a que está sendo submetida. A pressão é muito maior do que a escola pode suportar... a pororoca se aproxima e a ela só resta seguir em frente considerando a dinamicidade ou secar e morrer, enquanto ainda há tempo para não

ser arrastada pelo desmoronamento de seus muros ideológicos, destruídos pelas pressões sociais.

5.5 A pluralidade resiste à pororoca: a interculturalidade como proposta

A diferença e a desigualdade concebidas como sinônimos pela Escola, no contexto atual, expressas nas posturas observadas, foram criadas no seio da sociedade de classes refletindo-se nas práticas de organização escolar, como consequência do ideal capitalista que sobrepõe o individual ao coletivo, o ter ao ser.

No processo de interlocução com o grupo de crianças com as quais trabalhamos em sessões já esclarecidas na metodologia, ficou evidente que as relações entre professoras, pedagoga, diretora e alunos indígenas e não indígenas, é marcada por uma aparente “calmaria”. Os conflitos são atenuados pela autoridade que a escola confere aos adultos, legitimada pela hierarquia acadêmica, de forma que os alunos e seus familiares se sujeitam à estrutura da escola como algo inquestionável. Ela, reconhecida como o lugar da ciência, se apresenta aos que chegam como a detentora da verdade socialmente aceita – porque é referendada pelo conhecimento historicamente constituído – é, ainda, olhada como a possibilidade de ascensão social.

O referencial de verdade tenta manipular e regular a manifestação dos comportamentos, das falas, das opções nas práticas docentes e discentes de forma a esconder ou “opacizar a realidade” – termo usado por Paulo Freire (1996) referindo-se à ideologia. Todavia, não consegue calar as identidades que vêm à

tona, emergem no contato das diferenças, que é inevitável por ser a escola um ambiente diverso.

No entanto, ainda que de forma inconsciente, os(as) alunos(as) percebem a necessidade de se moldarem ao projeto de homem delineado pela escola para serem aceitos. Porém, resistem a algumas imposições que vêm de encontro à identidade individual e coletiva que os constituem, na medida em que isso possa afetar sua essência. Nestes casos, os(as) próprios(as) alunos(as) reconheceram – muito embora não soubessem explicar – o descompasso que há entre o que há do lado de dentro e do lado de fora dos muros da escola.

Parece-nos que há um sentimento ambíguo deles (delas) em relação aos dois mundos: o que têm que ser e o que realmente são.

Eles verbalizaram as dificuldades em entender o processo de apreensão do conhecimento que, vazio de significados, não parte da sua realidade mais imediata, comprometendo a compreensão do que a escola produz. Não conseguem visualizar o que as exigências curriculares apresentam e sua relação com o mundo real que compõe o seu cotidiano em família.

Para os(as) alunos(as) indígenas, este processo é muito mais complexo porque o ambiente escolar passa a ser um terceiro mundo, se considerarmos o que Bhabha (2003) define como o entre-lugar a que estão submetidos. Ser índio na sociedade envolvente; ser índio na sociedade indígena, com apropriação de elementos da cultura ocidental (em particular os impostos pela escola); ser índio cidadão na escola urbana... resulta na mudança de identidade, de acordo com a forma como é interpelado. Essa é uma lógica não compreendida pelas crianças indígenas que se vêem sem um referencial seguro, não lhes restando alternativas, tendo que assumir aquele que lhes parece possuir mais poder: a escola.

Assim, assimilam os fracassos conjunturais como decorrentes da sua individualidade. A escola reforça esta posição na medida em que não reflete sobre suas práticas e atribui à identidade cultural responsabilidade pelo insucesso, considerando a diferença como obstáculo no processo de aprendizagem.

No trabalho em grupo percebemos algumas manifestações tímidas, talvez em decorrência da formalidade do momento, em que assumíamos o lugar da professora.

Após a narração da história do gambá, solicitamos que os(as) alunos(as) a recriassem. Timidamente um menino afirmou: “Eu ia escrever a minha história com o gambá de cabeça pra cima, porque de cabeça pra baixo ele tava diferente, de cabeça pra baixo fica complicado” (J., de 12 anos).

Nesta fala podemos perceber o incômodo que a diferença traz e o reflexo disso para as relações.

De uma menina, indagada sobre como se sentiria se estivesse na condição do gambá, com a opção de ficar na mata ou ser levado para um mundo diferente do seu, ouvimos a seguinte resposta

Queria ficar na mata (...) porque lá na mata **estão meus amigos, que são bicho, como eu também** [grifo nosso] e lá na cidade tem mais pessoas e não tem mais animal pra ficar com ele e lá na mata ele ia ficar mais feliz porque é o lugar dele, ele nasceu, cresceu”. (J., 14 anos).

Nas marcas discursivas a aluna mostra, por um momento, uma identificação com a personagem, no instante em que assume a identidade dele e faz uma referência à importância da volta às origens como requisito para a felicidade. O lugar físico, representado pela cidade, bem como o deslocamento, refletem o desconforto e as conseqüências do distanciamento do que lhe é familiar.

O depoimento de um menino indígena quando perguntado se a presença de alguém esteticamente diferente (com roupas e adornos estranhos ao universo escolar) o incomodaria, pode revelar a necessidade que tem de ser aceito pelo grupo e para isso busca enfatizar o que há de comum: os traços humanos que cada um possui

la achar assim... que ele era diferente pelo cabelo, pelo vestimento mas não pelo corpo, que a pessoa não é diferente assim... pela a gente assim... ele é ser humano e a gente é ser humano também, mas a gente acha ele diferente por causa que ele tava vestido diferente, cabelo diferente, usava pircing e agente não usava. (A., 12 anos)

Sobre o preconceito na escola, foram unânimes em admitir que ele existe, mas enfatizaram que a discriminação se dá entre os alunos e não por parte dos adultos.

Porém, ainda que de forma não intencional, o depoimento da Pedagoga revela uma compreensão recorrente na escola, quando indagada se o fato de serem de uma cultura diferente interferia no processo de aprendizagem escolar das crianças indígenas, afirmando a diferença como obstáculo

Um pouco na aprendizagem, na questão da leitura, da fala, da linguagem oral, eles têm dificuldades. Porque o meio em que eles vivem, é um. E aí eles chegam na Escola e tem outro; uma outra forma oral da fala. Que... apesar da gente falar a língua portuguesa... mas na forma como ele pronuncia, ele não pronuncia tal como nós pronunciamos. Algumas palavras eles expressam e...mas aí os professores têm que ter a sensibilidade de saber até que nível vai essa dificuldade. Ou seja, diferenciar se realmente ele tá com dificuldade ou é só uma questão da cultura, do ambiente que ele vive que ele não está sabendo, na verdade, expressar corretamente **como nós achamos que é correto, como para nós é correto**. Agora, a questão de relacionamento, eu acho que eles se relacionam bem. Só que o nosso aluno indígena, ele tende a esconder sobre a sua origem. Ele não quer expressar, ele não quer dizer que ele é indígena. Na verdade, ele sente...

na verdade, um pouco assim, de vergonha da sua própria cultura.[grifo nosso]

Os(as) alunos(as) indígenas buscam, então, construir um mecanismo de defesa para lidar com essas expectativas. Procuram fazer-se apagados, pouco falam, faltam bastante (esse fato está associado ao significado da escola para essas populações e é interpretado pelas professoras como descaso e/ou irresponsabilidade), raramente causam problemas de ordem disciplinar, entre outras formas de se manterem invisíveis.

Estes pontos observados foram uma constante durante a nossa permanência na escola e voltamos posteriormente para checá-los.

No dia em que retornamos à escola, as professoras estavam reunidas para o planejamento. Antes, porém, o Diretor – o terceiro no período de 2 anos e meio – recém chegado na escola e a Pedagoga, apresentaram um técnico da SEDUC que estava em visita para um posterior trabalho de acompanhamento às atividades ali desenvolvidas. Fomos apresentadas ao grupo que, reconfigurado, possuía apenas algumas professoras do período em que foi realizada a pesquisa. Isso dificultou a nossa checagem, uma vez que os sujeitos não eram mais os mesmos.

Detivemos-nos a reapresentar o projeto, as observações gerais e a agradecer a acolhida. Colocamos-nos à disposição para assessorar qualquer atividade ou projeto que estejam dentro das nossas possibilidades.

Assim, nos reunimos com a Pedagoga e uma professora – únicos sujeitos disponíveis neste dia - para apresentar as nossas considerações. Todas as observações que apresentamos e que estão apresentadas neste trabalho foram referendadas pela pedagoga e pela professora.

Em relação à seleção dos conteúdos veiculados, por trabalhar com o sistema de ciclos, foi reafirmado por elas que há uma preocupação de alguns(mas) professores(as) em contextualizar o que vai ser ensinado, vinculando-o com a realidade dos(as) alunos(as). Porém, existem professores que não conseguem fazer esta ligação.

Sobre esta questão, observamos que os textos didáticos ainda são utilizados de forma acrítica, por grande parte dos(das) professores(as), que têm o livro como única fonte de referência e não conseguem sequer fazer uma leitura mais criteriosa sobre o que ele traz, provavelmente em decorrência da formação, que, insuficiente, não traz a tona questões de natureza social e política; muito embora alguns consigam transformar suas práticas, pois buscam suprir esta lacuna por iniciativa própria.

Desta forma, atividades como as que foram planejadas para a semana em que se comemorou o dia do índio no ano de 2005, por exemplo, continuam ocorrendo: leitura de texto com questionário de perguntas e respostas, sem relação do texto com o contexto, sem exploração de idéias implícitas que podem desenvolver o senso crítico; abordagem superficial sobre a pluralidade, em que as diferenças são tratadas como algo deslocado da realidade escolar; predominância de conceitos e idéias hegemônicas nas falas e nas ações, entre outras questões que se fazem constante nas práticas didático-pedagógicas.

Quando não há livros didáticos na escola os (as) professores(as) são levados a procurar outras fontes e podem ter acesso a outros textos de cunho mais crítico. Contudo, não há uma garantia de que a ausência de livro didático altere esta postura, uma vez que percepção, análise e visão crítica estão relacionadas também à formação. A este fato, soma-se a falta de uma política de formação continuada.

No início do ano, a gestora anterior realizou, através da utilização de recursos da Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC), uma jornada pedagógica com ciclos de palestras. Após este momento, não houve mais iniciativa alguma, o que foi agravado pela mudança na gestão.

As condições de trabalho interferem na cadeia de situações-problema na escola, como um complicador. O tempo para atividades sem os alunos - planejamento, reuniões formativas e informativas - não é suficiente. Não há, então, espaço-tempo para repensar e reavaliar as práticas coletivamente. Não há, inclusive, um projeto político pedagógico que contenha diretrizes para estas práticas. Assim, sem eixo norteador, cada professor(a) faz seu trabalho de forma desarticulada, cabendo à pedagoga tentar aproximar as iniciativas pontuais e individuais a fim de que pareçam coletivas.

Esta é a realidade de muitas escolas públicas.

Não pretendemos, com as análises acima, desqualificar a importância e o trabalho da escola. Embora nosso objetivo com essas colocações tenha sido evidenciar a resistência das identidades que se fazem presentes e, para isso, tivemos que ressaltar alguns aspectos que interferem de modo negativo para que a interculturalidade se mantenha em águas distantes, reconhecemos a importância desta instituição.

Por isso, recorreremos a Oliveira (2005) ao enfatizar que

Nesta perspectiva, em se tratando de grupos indígenas, considero a escola como espaço e instrumento ímpar na constituição de novas subjetividades e significados de mundo, enquanto instituição que trabalha com regimes de verdade. Neste sentido, ela assume posição de destaque para análise e compreensão dos domínios simbólicos que, ao mesmo tempo, produzem e são produzidos pela cultura. Não há como negar a grande diversidade dos grupos humanos e, por conseguinte, não há como negar as diferenças que caracterizam cada grupo, muito menos se colocar em busca da

homogeneização de todos eles, usando argumentos que se inclinam à idéia de igualdade entre todos. Não há mais como desconsiderar os saberes tradicionais e explicações de mundo de cada cultura somente pelo fato de se distanciarem das verdades padronizadas e aceitas pela ciência. Essa perspectiva iluminista acaba por descaracterizar a *diferença*, numa aceitação de padrões estéticos, políticos, religiosos, econômicos, educacionais etc., a partir das concepções dos grupos que se pretendem hegemônicos. [grifo da autora] (p.450-451)

Negar a importância educacional do conflito seria um contra-senso, uma vez que entendemos a interculturalidade como alternativa para que, tanto escola (aqui concebida como todas as pessoas, processos, significados e significantes que dela fazem parte e a relação entre eles) quanto alunos de diversas culturas, que são muitas vezes invisibilizados, possam relacionar-se e tornar-se rico, onde a relação crítica e solidária possa ser o marco referencial da alteridade na superação da discriminação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O DESTINO DO RIO-ESCOLA

Para onde caminha o rio? Essa pergunta é o que todo caboclo ribeirinho se faz ainda que já pressuponha a resposta. Porque o rio está imbricado na sua vida; faz parte dela, da sua sobrevivência. E quando este homem olha a imensidão das águas se perdendo no horizonte, provavelmente se sentirá grande ao vê-lo como extensão de si, que se perde no infinito. Então, o destino já não mais importa, porque sua imaginação lhe garante a felicidade. O rio-escola também caminha além das margens sociais que lhes cerceiam, para desaguar num espaço-tempo muito longe do que a limitação humana pode suportar. E é com Paulo Freire que concluímos: “Ai de nós educadores se perdermos a capacidade de sonhar os sonhos possíveis!”.

As questões sobre a pluralidade, a diversidade cultural e os processos multi e interculturais que envolvem as relações afetivas, pedagógicas e sociais na escola pública manauense, têm uma dimensão que muitos dos que estão inseridos nessa realidade não conseguem visualizar com clareza.

Nosso objetivo ao buscarmos entender como se dá esse processo, a importância que as diferenças têm para os envolvidos de forma consciente ou inconsciente, é nos fundamentar para olhar o rio-escola com outros olhos, de maneira que possamos contribuir de alguma forma com este universo que faz parte da nossa natureza de educadora.

O que marca o universo escolar é a relação entre as culturas, que são atravessadas por tensões e conflitos. Isso se acentua quando as culturas acadêmica, social e institucional, profundamente articuladas, tornam-se hegemônicas e tendem a apagar as experiências que não correspondem ao padrão de cientificidade, mas que possuem profundas raízes socioculturais. As “certezas” repetidas criam estereótipos que são legitimados por elas, ao mesmo tempo em que são legitimadores do que é veiculado.

Ainda assim os índios buscam, através da sua inserção na escola, a incorporação de discursos que lhes tragam a compreensão do que lhes é estranho, ao mesmo tempo em que lhes possibilitem transitar na cultura ocidental: entender a escola, através da apropriação da lógica ocidental, para poderem situar-se na realidade da sociedade envolvente.

Procuramos identificar a(s) concepção(ões) sobre diversidade cultural presente(s) nos discursos dos sujeitos que fazem parte da Escola; a veiculação da imagem do índio considerando que, em muitos casos, crianças indígenas estão inseridas neste contexto escolar; a manifestação da escola pública de Manaus quanto aos princípios de respeito e valorização relacionados à identidade indígena através das práticas docentes e discentes e a maneira como a escola trabalha (ou não) a interculturalidade uma vez que diferentes culturas se apresentam como desafio à formação e prática docente.

Sobre a formação dos(das) docentes, sentimos que é comprometida por falta de um aprofundamento nas questões voltadas à temática em questão, contemplando pouco ou não contempla aspectos relacionados às diferentes culturas presentes no universo amazônico. As condições concretas de trabalho evidenciam a ausência de uma política de formação continuada por parte do poder público, não permitindo que os (as) professores (as) tenham tempo e formação suficientes para refletirem coletivamente sobre a práxis e as resignifiquem.

As relações entre professoras e alunos (as) refletem uma concepção de escola, de aluno(a), de professor(a) veiculada a partir de uma sociedade hegemônica, em que a figura do professor está associada ao “dono” do conhecimento historicamente construído como verdadeiro, tendo como referência a sociedade européia e estadunidense

As práticas docentes e discentes observadas parecem carregar a marca da identidade (no singular) que esta escola pública veicula como uma única forma e fôrma de homem/ cultura, sedimentada numa visão hegemônica em que as diferenças são traços inexpressivos da diversidade.

A pluralidade, na perspectiva do reconhecimento das diferenças - especialmente das crianças indígenas - e o conflito que emerge delas não foram sequer considerados importantes no trabalho pedagógico da escola onde foi realizada a pesquisa. Ao contrário, foram apagadas quaisquer manifestações de culturas diferentes da cultura de referência, a ocidental. Não tomamos conhecimento de palavra ou fato que pudessem ser interpretados como multiculturalismo e menos ainda como interculturalismo.

Ser índio em um lugar onde não há espaço para além do que “é branco” é uma maneira cruel de se marcar limites de inclusão/ exclusão, de pertencimento/ estranhamento. E isso é um problema grave quando se trata de uma instituição de formação de pessoas que estão se construindo em interação ao mesmo tempo em que são construtores de uma sociedade.

A associação das identidades étnico-raciais com as cores (índios, negros e amarelos) sugere que um grande arco-íris representaria o universo das diferenças e serviria como referência da pluralidade. Todavia, nas práticas docentes e discentes todos são transformados em “brancos” e o que é multi, torna-se mono, sem graça e sem vida, tal qual um rio que morre lentamente.

A escola pública, objeto desta pesquisa, no que tange a processos interculturais, apresenta-se monocromática. O colorido que poderia representar as identidades, as diferenças e o substrato destas relações plurais, é silenciado e apagado.

O sentido disto é evidente e identificado até mesmo no enunciado dos discursos, não sendo necessária uma análise mais aprofundada para entender os seus mecanismos.

Como reverter, então, posturas que levam à morte lenta de identidades, culturas e diferenças no contexto da escola-rio? Quais as chances de um filete d'água voltar a ser uma borbulhante corredeira?

Perspectivas para um novo curso das águas

A escola é como rio na agregação da diversidade. Ela precisa compreender-se como parte de um universo maior, em permanente interação. Para isso, Moreira & Candau (2005) apontam um leito que poderá ser percorrido antes que os fenômenos educacionais sejam inundados pelo redemoinho inevitável da história e a transforme em ilha:

Um primeiro aspecto é partir de uma visão ampla da problemática, em que se analisem os desafios que uma sociedade globalizada, excludente e multicultural propõe hoje para a educação. O marco contextual é fundamental para que se possa construir o novo olhar que desejamos. Outra questão importante é favorecer uma reflexão de cada educador(a) sobre a sua própria identidade cultural (p.53)

Antes de tudo, o(a) educador(a) precisa repensar as relações a partir de concepções diferenciadas de identidade e diferença presentes no seu universo

cultural. Como o rio, sempre em interação com os seres, com as margens, com o que vem do céu e da terra, com o que lhe compõe e com o que é parte dele, numa ligação de permanente intercâmbio com a natureza – por vezes conflituosa -, ela não pode ser uma instituição isolada e que promove o isolamento. Os “seres” que a freqüentam são os mesmos seres do mundo que está fora de seus muros, seres que vem e vão, levam e trazem histórias individuais e coletivas; seres que são marcados pelas diferenças e pela busca de um lugar na sociedade da qual se consideram – e são – parte.

Atender às individualidades radicalmente é tarefa difícil neste contexto histórico-social-político e pedagógico em que a Escola pública se encontra, mas ela deve buscar satisfazer minimamente as necessidades especiais, questionar o modo como se processam as identidades e as diferenças sem promover a desigualdade; evitando a segregação através de uma pedagogia que trate da pluralidade aproveitando a flexibilidade que permite o desenvolvimento do currículo, sem renunciar à universalidade de muitas características culturais (GIMENO SACRISTÁN, 2001).

Sobre essa questão, novamente Moreira & Candau (2005) afirmam a complexidade que a questão nos remete

Construir o currículo com base nessa tensão não é tarefa fácil e irá certamente requerer do professor nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. Será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados. Tais mudanças nem sempre são compreendidas e vistas como desejáveis e viáveis pelo professorado. Certamente, em muitos casos, a ausência de recursos e de apoio, a formação precária, bem como as desfavoráveis condições de trabalho constituem fortes obstáculos para que as preocupações com a cultura e com a pluralidade cultural, presentes hoje em muitas propostas curriculares oficiais (alternativas ou não), venham a se materializar no cotidiano escolar. Mas, repetimos, não se trata de uma tarefa suave (p.37)

Este desafio passa pela desestruturação de uma pseudo-neutralidade e a concepção que se tem do conhecimento historicamente construído, produzido e veiculado pela ótica dominante que dá origem a uma ideologia mascaradora, para abrir-se ao que é diverso, trazendo a alunos(as), professores(as), pedagogos(as), gestores(as) possibilidades de entender em relação ao conhecimento; em que contexto e com que intencionalidade ele – o conhecimento – foi construído e as diferentes formas em que pode ser reconstruído. É através desta reconstrução e desta ressignificação que poderemos compreender as conexões entre as culturas, as relações de poder envolvidas na hierarquização das diferentes manifestações culturais, assim como das diversas percepções que se têm quando distintos olhares são privilegiados.

A formação dos(das) professores(as) e pedagogos(as) é, portanto, um ponto alto nesta mudança. Não se pode aderir ao que não se conhece. A transformação de práticas consistentes está diretamente vinculada à fundamentação teórica.

Os PCN's são passíveis de críticas, mas podem ser o começo desta fundamentação, até porque, se olhados com visão crítica, poderão ser superados nas limitações e ressignificados como ponto de partida.

A educação intercultural pode ser vislumbrada a partir de interações entre diferentes culturas, legitimando as identidades dos indivíduos e os conflitos que advém destas diferenças, bem como o questionamento da cultura hegemônica.

A escola pode, para isso, fazer uso de duas ações importantes, além das citadas anteriormente: difundir os princípios da igualdade de oportunidades e de alteridade e reelaborar os conteúdos, materiais didático-pedagógicos (livros didáticos e outros materiais de que dispõe) e metodologias voltadas para uma realidade plural.

Na perspectiva intercultural os sujeitos educam-se em relação, de forma individual, bem como coletiva, entre contextos culturais semelhantes e entre contextos culturais diversos.

O Projeto político Pedagógico, então, no momento em que aproxima os sujeitos, poderá ser o eixo norteador construído de forma coletiva, como proposta para um rio-escola constituído de significados para todos que dele(a) fazem parte.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. *O Planejamento de Pesquisa Qualitativa em Educação*. Cad. Pesq., S. Paulo, maio, 1991.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. S. Paulo: MUSA, 2001.

BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2ª reimpressão, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação, v. 12, Portugal: Porto Editora, 1994.

BONIN, Iara Tatiana. *Encontro das águas: educação e escola no dinamismo da vida kambéba*. 1999. Brasília: Universidade de Brasília. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Faculdade de Antropologia, UnB.

CAMPOS, André; MOTOKI, Carolina (colaboradora). *Índios na Cidade*. Data: 13.03.2006. Disponível no site <http://www.reporterbrasil.com.br>. Acesso em 01.05.06

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio. *Reflexões sobre o Multiculturalismo na Escola e na Formação Docente*. Revista Educação em Debate. Fortaleza, ano 21, v. 2, n. 38, p. 12 - 23, 1999.

CANDAU, Vera Maria. *Interculturalidade e educação escolar*. Disponível no site http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_interculturalidade.html. Acesso em: 06.08.04.

_____ (org.). *Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____ (org.). *Cultura(s) e Educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO/ NORTE I. *Outros 500: construindo uma nova história*. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.

_____. *Relatório do 1º encontro sobre a realidade indígena na cidade*. Manaus, julho de 2004 (digitado).

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Contra a Ditadura da Escola*. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC: SECAD, 2006. Coleção Educação para Todos, v.08.

ENRIQUE LÓPEZ, Luis. *Basta de ratos cinza: Sobre interculturalidade, democracia e educação*. Disponível em <http://planeta.terra.com.br/educacao/Ludimila/proc.htm>. Acesso em 06.08.04

FALCÃO FILHO, José Leão Marinho. *Clima Organizacional em Escolas de 1º e 2º graus*. São Paulo: PUC/ SP, 1985. (Dissertação de Mestrado).

FLEURI, Reinaldo Matias (org.). *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *Desafios à educação intercultural no Brasil: Culturas diferentes podem conversar entre si?* In: III SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2000, Porto Alegre. III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – Anais. Porto Alegre: UFRGS- ANPEd – CD room, 2000. P.1-15.

FREIRE, José Ribamar Bessa. *Cinco idéias equivocadas sobre o índio*. In: *O saber construído a partir de nós*. Caderno CENESCH, nº 1, Manaus: CENESCH Publicações, set. 2000.

_____. *A representação da escola em um mito indígena*. Teias – Revista da Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, v.3, p. 113-120, jun. 2001 b.

_____. *Fontes históricas para a avaliação da escola indígena no Brasil*. Revista Tellus do Núcleo de Pesquisas das Populações Indígenas da Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, Ano 2, n.3, out. 2002, pp.8-98.

_____. Trajetórias de muitas perdas e poucos ganhos. In: *Educação Escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

FREIRE, Maria do Céu Bessa. *Índio na Escola de Branco torna-se branco? Uma questão para além da monocromia*. Apresentado no II Seminário Povos Amazônicos: história, identidades e educação e VI Seminário Interdisciplinar de Pesquisa em Educação do PPGE/ FAGED/ UFAM, realizado no período de 05 a 08.10.2004, Manaus - Anais – Manaus/ UFAM – CD room, 2004. PPGE/ FAGED/ UFAM (no prelo)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA CANCLINI, Néstor. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da USP, 2003.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. A necessidade de orientação coletiva nos estudos sobre o cotidiano – duas experiências. In: BIANCHETTI, Lucídio, MACHADO, Ana Maria (orgs). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: UFSC, São Paulo: Cortez, 2002.

_____ (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIANNECCHINI, Laura. *Longe das Aldeias, Índios Urbanos Preservam Tradições e Orgulho*. 16.04.05. Disponível em: <<http://www.cereja.org.br/pdf>>. Acessado em: 01.05.06

GIMENO SACRISTÁN, J.. *A Educação Obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Um território ainda a conquistar. In: *Educação Escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento*; Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

HALL, Stuart. *A identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística. Pesquisa: *O que os brasileiros pensam dos índios?* Disponível em <<http://www.socioambiental.org/pesquisa.htm>> . Acesso em: 06.08.04.

KAHN, Marina; AZEVEDO, Marta. O que está em jogo no desafio da escolarização indígena? In: *Educação Escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento*; Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

KRAMER, Sônia. *Por entre pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Editor, 2003.

LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro. *Viver e Aprender História*. São Paulo: Saraiva, 2001. Coleção Viver e Aprender, 4ª série.

MAINBOURG, Evelyne M. T.; ARAÚJO, Maria Ivanilde; ALMEIDA, Iolene Cavalcante de. *Populações Indígenas da Cidade de Manaus: inserção na cidade e ligação com a cultura*. Trabalho apresentado no XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, realizado em Ouro Preto, MG, de 04 a 08 de novembro de 2002.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000, Coleção Prospectiva, v.3.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. S. Paulo: Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais mais uma vez em questão. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. S. Paulo: UNESP, 1996.

_____. & CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos. In: SECAD. *Educação como Exercício de Diversidade*. Brasília: UNESCO: MEC: ANPEd, 2005, Coleção Educação para Todos, v.6.

NASCIMENTO, Adir Casaro. *Escola Indígena: palco das diferenças*. Campo Grande: UCDB, 2004 (Coleção Tese e Dissertações em Educação, v. 2).

NOSELLA, M^a de Lourdes Chagas Deiró. *As belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Ed. Moraes, 1981.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. *Aldeias Urbanas: Nas cidades, as aldeias...* In: CIMI NORTE I. Porantim, Ano XXIII, n. 230, nov./ 2000.

OLIVEIRA, José Aldemir (org.). *Quando o mundo do índio é a cidade: migração indígena para Manaus*. Relatório de Pesquisa, Manaus: Arquidiocese de Manaus/Pastoral Indigenista, 1996 (digitado).

OLIVEIRA, Terezinha Silva de. Olhares que Fazem a “Diferença”: o índio nos livros didáticos e outros artefatos culturais. In: SECAD. *Educação como Exercício de Diversidade*. Brasília: UNESCO: MEC:ANPEd, 2005, Coleção Educação para Todos, v.6.

PNUD. *Censo de tribo indígena é lançado em Brasília*, em 27.10.05. Disponível em: http://www.unidadenadiversidade.org.br/view_news.php?id=3082. Acesso em 30.10.2005. www.onu-brasil.org.br/

PEREIRA, Nunes. *Os Índios Maués*. Manaus: Editora Valer e Governo do Estado do Amazonas, 2003.

PEREIRA DA SILVA, Raimundo Nonato. *O universo social dos indígenas no espaço urbano: identidade étnica na cidade de Manaus*. 2001. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Faculdade de Antropologia, UFRGS.

PREZIA, Benedito. *Outros 500*. In: CIMI NORTE I. Porantim, Ano XXIII, n. 230, nov./ 2000.

_____. *Dia do Índio: uma herança de épocas autoritárias*. In: CIMI NORTE I. Porantim, Ano XXIII, n. 234, abril/ 2001.

RIBEIRO, Darcy. *Os Índios e a Civilização*. Petrópolis: Vozes, 1979.

RICHARDSON, Roberto Jarry (org.). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANO, Jorge Osvaldo. *Índios Proletários em Manaus: el caso de los Sateré-Mawé citadinos*. 1982. Brasília: Universidade de Brasília. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Faculdade de Antropologia, UnB.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Vol. 10, Brasília: MEC/SEF, 1997.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. Seção de Educação Escolar Indígena. *Relatório do I Encontro de Professores Indígenas de Manaus*. Realizado no período de 27 a 31 de março de 2006.

_____. Núcleo de Educação Escolar Indígena – NEEI. *Plano de Ação dos Professores Indígenas para atuarem nas Escolas e Centros Culturais*. Manaus, março de 2006.

SEMPRINI, Andréa. *Multiculturalismo*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (orgs). *A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Global: MEC: MARI: UNESCO, 2000.

SILVA, Gilberto Ferreira da. *Interculturalidade e Educação de Jovens: processos identitários no espaço urbano popular*. Disponível em <http://www.anped.org.br/25/gilbertoferreiradasilva.t06.rtf>. Acesso em: 06.08.04.

SILVA, Rosa Helena Dias da. *Plano Nacional: um recuo nos direitos dos povos indígenas*. In: CIMI NORTE I. *Porantim*, Ano XXIII, n. 234, jan./ fev./ 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995 (Coleção estudos culturais em educação).

_____. (org.), HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Hellen Cristina de. *Educação Superior para indígenas no Brasil (Mapeamento Provisório)*. Mato Grosso: UNEMAT: UNESCO, 2003. Disponível em <http://www.iesalc.unesco.org.ve>

SOUZA, Sérgio Augusto F. de Souza. *Conhecendo Análise de Discurso: linguagem, sociedade e ideologia*. Manaus: Valer, 2006.

THOMAZ, Omar Ribeiro. A Antropologia e o Mundo Contemporâneo: cultura e diversidade. In: SILVA, Aracy Lopes da, GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (orgs). *A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Global: MEC: MARI: UNESCO, 2000.

VALENTE, Ana Lúcia. *A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a Pluralidade Cultural*. Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/a_proposito_dos_parametros.asp?f_id_artigo=379. Acesso em: 10.02.05

ANEXOS

ANEXO A: POPULAÇÃO RESIDENTE, POR COR OU RAÇA, SEGUNDO A SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO E OS GRUPOS DE IDADE – NORTE

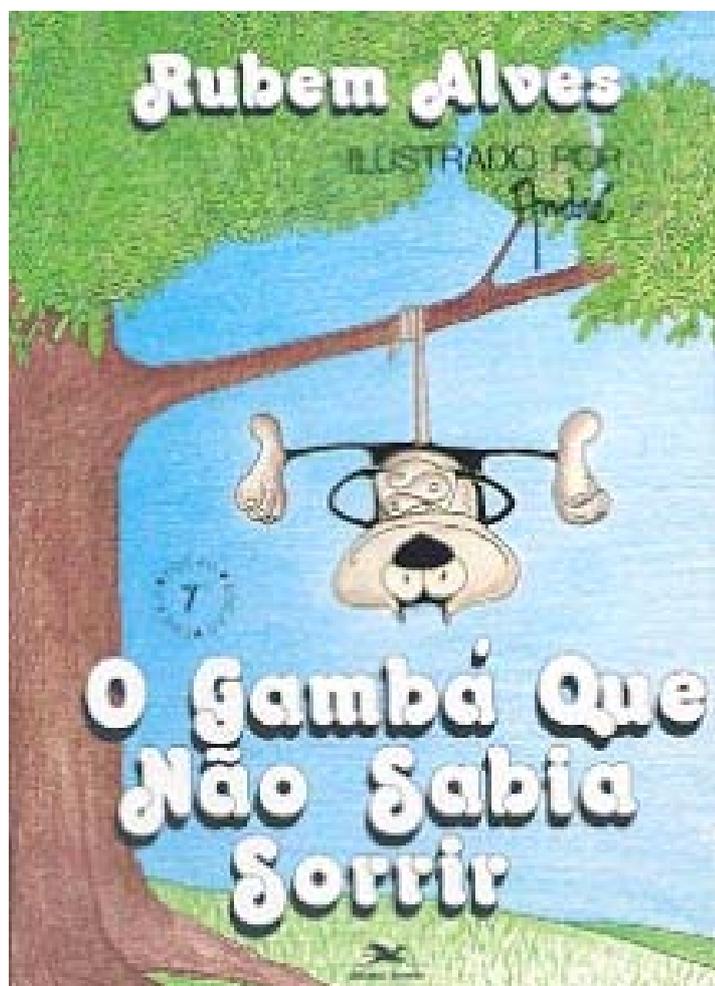
Tabela 2.1 - População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio e os grupos de idade – Norte – (IBGE, 2000)

| Situação do domicílio e grupos de idade | População residente | | | | | | |
|---|---------------------|------------------|----------------|---------------|------------------|----------------|----------------|
| | Total | Cor ou raça | | | | | |
| | | Branca | Preta | Amarela | Parda | Indígena | Sem declaração |
| Total | 12 911 170 | 3 616 839 | 641 208 | 29 246 | 8 259 486 | 213 443 | 150 947 |
| 0 a 4 anos | 1 644 615 | 513 198 | 55 051 | 2 977 | 1 013 035 | 34 287 | 26 067 |
| 5 a 9 anos | 1 608 594 | 418 492 | 64 388 | 3 116 | 1 067 303 | 32 916 | 22 379 |
| 10 a 14 anos | 1 560 007 | 391 759 | 70 149 | 3 534 | 1 048 172 | 26 862 | 19 532 |
| 15 a 19 anos | 1 524 420 | 407 352 | 72 586 | 3 092 | 1 000 320 | 23 208 | 17 861 |
| 20 a 24 anos | 1 298 871 | 357 835 | 64 945 | 2 552 | 840 539 | 18 584 | 14 416 |
| 25 a 29 anos | 1 058 426 | 300 958 | 55 634 | 2 205 | 673 106 | 16 218 | 10 305 |
| 30 a 34 anos | 906 879 | 261 890 | 48 178 | 2 211 | 572 286 | 13 832 | 8 483 |
| 35 a 39 anos | 782 189 | 228 116 | 43 827 | 1 979 | 489 727 | 11 546 | 6 994 |
| 40 a 44 anos | 638 824 | 186 937 | 38 148 | 1 672 | 397 605 | 8 327 | 6 134 |
| 45 a 49 anos | 503 919 | 143 618 | 31 770 | 1 395 | 315 644 | 6 673 | 4 820 |
| 50 a 54 anos | 380 403 | 110 852 | 25 087 | 1 197 | 235 100 | 4 925 | 3 241 |
| 55 a 59 anos | 297 381 | 82 614 | 21 525 | 886 | 185 091 | 4 600 | 2 666 |
| 60 a 64 anos | 237 103 | 68 677 | 16 613 | 893 | 143 995 | 4 294 | 2 631 |
| 65 a 69 anos | 179 370 | 52 322 | 12 995 | 533 | 108 815 | 2 732 | 1 973 |
| 70 a 74 anos | 126 829 | 39 068 | 9 004 | 449 | 74 931 | 1 822 | 1 556 |
| 75 a 79 anos | 80 032 | 26 268 | 5 362 | 211 | 46 062 | 1 278 | 852 |
| 80 anos ou mais | 83 308 | 26 887 | 5 944 | 344 | 47 756 | 1 340 | 1 036 |
| Urbana | 9 027 976 | 2 724 038 | 388 958 | 20 281 | 5 756 099 | 46 304 | 92 295 |
| 0 a 4 anos | 1 070 566 | 370 428 | 29 677 | 1 790 | 649 686 | 4 610 | 14 374 |
| 5 a 9 anos | 1 038 143 | 298 552 | 34 566 | 2 003 | 685 713 | 4 674 | 12 634 |
| 10 a 14 anos | 1 051 948 | 286 428 | 41 009 | 2 239 | 705 762 | 4 830 | 11 680 |
| 15 a 19 anos | 1 089 866 | 309 637 | 46 028 | 2 141 | 715 486 | 5 190 | 11 384 |
| 20 a 24 anos | 951 506 | 276 164 | 41 767 | 1 809 | 617 291 | 4 849 | 9 625 |
| 25 a 29 anos | 776 317 | 232 589 | 35 855 | 1 634 | 495 328 | 4 251 | 6 661 |
| 30 a 34 anos | 669 768 | 205 708 | 31 314 | 1 622 | 421 627 | 3 884 | 5 614 |
| 35 a 39 anos | 577 029 | 179 420 | 27 589 | 1 494 | 360 705 | 3 222 | 4 599 |
| 40 a 44 anos | 471 036 | 147 026 | 24 081 | 1 247 | 292 062 | 2 506 | 4 113 |
| 45 a 49 anos | 361 989 | 110 571 | 19 724 | 966 | 225 636 | 2 004 | 3 088 |
| 50 a 54 anos | 269 540 | 84 463 | 14 861 | 898 | 165 829 | 1 568 | 1 921 |
| 55 a 59 anos | 199 763 | 60 028 | 12 074 | 693 | 123 985 | 1 434 | 1 549 |
| 60 a 64 anos | 161 461 | 50 023 | 9 706 | 613 | 98 361 | 1 172 | 1 585 |
| 65 a 69 anos | 125 560 | 39 163 | 7 669 | 349 | 76 389 | 804 | 1 186 |
| 70 a 74 anos | 91 544 | 30 549 | 5 460 | 343 | 53 655 | 532 | 1 005 |
| 75 a 79 anos | 59 440 | 21 501 | 3 551 | 139 | 33 348 | 338 | 564 |
| 80 anos ou mais | 62 499 | 21 788 | 4 026 | 302 | 35 236 | 434 | 713 |
| Rural | 3 883 194 | 892 801 | 252 250 | 8 965 | 2 503 387 | 167 140 | 58 652 |
| 0 a 4 anos | 574 049 | 142 769 | 25 374 | 1 187 | 363 349 | 29 677 | 11 693 |
| 5 a 9 anos | 570 451 | 119 939 | 29 822 | 1 113 | 381 590 | 28 242 | 9 745 |
| 10 a 14 anos | 508 059 | 105 331 | 29 140 | 1 296 | 342 410 | 22 032 | 7 851 |
| 15 a 19 anos | 434 553 | 97 715 | 26 558 | 951 | 284 834 | 18 018 | 6 478 |
| 20 a 24 anos | 347 366 | 81 672 | 23 178 | 743 | 223 248 | 13 735 | 4 791 |
| 25 a 29 anos | 282 109 | 68 369 | 19 779 | 572 | 177 778 | 11 967 | 3 645 |
| 30 a 34 anos | 237 111 | 56 181 | 16 864 | 589 | 150 659 | 9 948 | 2 870 |
| 35 a 39 anos | 205 160 | 48 696 | 16 238 | 485 | 129 022 | 8 323 | 2 395 |
| 40 a 44 anos | 167 788 | 39 910 | 14 067 | 426 | 105 543 | 5 821 | 2 021 |
| 45 a 49 anos | 141 931 | 33 047 | 12 046 | 429 | 90 008 | 4 669 | 1 733 |
| 50 a 54 anos | 110 862 | 26 389 | 10 226 | 299 | 69 271 | 3 357 | 1 320 |
| 55 a 59 anos | 97 619 | 22 586 | 9 452 | 193 | 61 106 | 3 166 | 1 116 |
| 60 a 64 anos | 75 642 | 18 653 | 6 907 | 280 | 45 634 | 3 123 | 1 045 |
| 65 a 69 anos | 53 810 | 13 159 | 5 326 | 185 | 32 426 | 1 927 | 787 |
| 70 a 74 anos | 35 285 | 8 519 | 3 544 | 106 | 21 276 | 1 290 | 551 |
| 75 a 79 anos | 20 591 | 4 767 | 1 811 | 71 | 12 714 | 940 | 288 |
| 80 anos ou mais | 20 809 | 5 099 | 1 918 | 42 | 12 520 | 906 | 322 |

ANEXO B: POPULAÇÃO RESIDENTE AUTODECLARADA INDÍGENA (BRASIL E REGIÃO NORTE)

| Tabela 1.27 - População residente autodeclarada indígena, por grupos de idade e situação do domicílio, segundo as Grandes Regiões e Unidades da Federação - Brasil | | | | | | | | |
|---|---|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------|----------------|----------------|
| Grandes Regiões e Unidades da Federação | População residente autodeclarada indígena, por grupos de idade e situação do domicílio | | | | | | | |
| | Total | | | | 0 a 14 anos | | | |
| | Total | Urbana | Rural | | Total | Urbana | Rural | |
| | | | Total | Específico | | | Total | Específico |
| Brasil | 734 127 | 383 298 | 350 829 | 304 324 | 239 439 | 80 752 | 158 686 | 145 073 |
| Norte | 213 443 | 46 304 | 167 140 | 162 056 | 94 065 | 14 115 | 79 950 | 78 282 |
| Rondônia | 10 683 | 4 223 | 6 460 | 5 379 | 3 833 | 1 204 | 2 629 | 2 382 |
| Acre | 8 009 | 1 098 | 6 911 | 6 764 | 3 665 | 316 | 3 349 | 3 310 |
| Amazonas | 113 391 | 18 783 | 94 608 | 94 189 | 51 558 | 5 799 | 45 759 | 45 605 |
| Roraima | 28 128 | 5 797 | 22 331 | 22 331 | 13 345 | 2 184 | 11 161 | 11 161 |
| Pará | 37 681 | 11 718 | 25 962 | 23 605 | 14 993 | 3 177 | 11 815 | 10 929 |
| Amapá | 4 972 | 1 258 | 3 714 | 3 632 | 2 327 | 433 | 1 894 | 1 854 |
| Tocantins | 10 581 | 3 428 | 7 153 | 6 156 | 4 344 | 1 002 | 3 342 | 3 040 |

FONTE: IBGE, 2000 – Quadro Reduzido

ANEXO C: SINÓPSE DA HISTÓRIA DO GAMBA

Cheiroso é um gambazinho feliz que vivia numa árvore da floresta, pendurado de cabeça para baixo, e se divertia em ficar imaginando como os outros animais conseguiam viver de “cabeça para baixo” e os outros animais da floresta pensavam a mesma coisa, e todos eram felizes assim, respeitando um o ponto de vista do outro. Até que um dia algumas pessoas diplomadas em “Como fazer bichos felizes” encontram com Cheiroso e acham que ele não é feliz daquele jeito. E fazem de tudo para deixá-lo “feliz”, conseguindo, na verdade, exatamente o contrário. Um conto que ensina a importância de se respeitar o ponto de vista do próximo, e a entender que nem sempre a felicidade de uns tem o mesmo significado para outros.

**ANEXO D – APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**

ANEXO E – APROVAÇÃO NO COMITÊ NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA

ANEXO E – APROVAÇÃO NO COMITÊ NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA

**ANEXO F – LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DA COMUNIDADE INDÍGENA
Y'APYREHY SATERÉ-MAWÉ NA CIDADE DE MANAUS**