



# EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO RIO NEGRO 1998 - 2011

Relatos de experiências e lições aprendidas



**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO RIO NEGRO, 1998-2011**

## APOIO DE LONGO PRAZO PARA O PROJETO “EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO RIO NEGRO”



## APOIO INSTITUCIONAL



Cooperação Austríaca  
para o Desenvolvimento



ALIANÇA PELO CLIMA



## APOIOS ESPECÍFICOS

CAFOD - Agência Católica para o Desenvolvimento.  
Embaixada Britânica  
Embaixada da Austrália  
Embaixada Real da Noruega  
Fapeam – Fundação de Apoio à Pesquisa no Amazonas  
Imprensa Oficial  
Instituto Arapyaú  
MEC Ministério da Educação  
Natura  
PDPI Projetos Demonstrativos de Povos Indígenas  
Projeto Criança Esperança / UNESCO – Organização das  
Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
RCA Rede de Cooperação Alternativa  
Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

# EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO RIO NEGRO, 1998-2011

Relatos de experiências e lições aprendidas

ORGANIZAÇÃO FLORA DIAS CABALZAR



## Educação Escolar Indígena do Rio Negro, 1998-2011

2012

Copyright: FOIRN/ISA

**Organização:** Flora Dias Cabalzar

**Edição de imagens:** Beto Ricardo

**Pesquisa e tratamento de imagens:** Claudio Tavares

**Mapas:** Renata Alves (Laboratório de Geoprocessamento do ISA)

**Revisão de texto:** Leila Maria Monteiro, Francis Miti Nishiyama

**Revisão técnica:** Flora Dias Cabalzar, Lucia Alberta Andrade de Oliveira, Aloisio Cabalzar

**Índice remissivo:** Ângela Galvão

**Tradução português-espanhol e revisão espanhol:** Ramiro Fernandez Unsain

**Tradução inglês-português:** Cândido Leite da Silva Dias, "Desafios para o futuro das escolas em aldeias indígenas" de Eva Marion Johannessen

**Projeto gráfico e capa:** Sylvia Monteiro

**Editoração e produção gráfica:** Signorini Produção Gráfica

**Agradecimentos:** Abrahão Oliveira França, Maximiliano Correa Menezes, Erivaldo Almeida Cruz, Luiz Brazão dos Santos, Irineu Laureano Rodrigues, Higinio Pimentel Tenório, André Fernando, Domingos Borges Barreto; Nelson Ortiz (Fundacion Gaia Amazonas); aos moradores das comunidades indígenas que criaram as escolas representadas nesse livro

**Impressão e acabamento:** Ipsis

**Tiragem:** dois mil exemplares

Este livro inclui iniciativas transfronteiras de cooperação com organizações colombianas: Acaipi, Aatizot,

Gaia Amazonas



**Apoio para essa publicação:** Instituto Arapyaú



**Apoio ao Projeto de Educação Indígena do Rio Negro FOIRN/ISA:** RFN, OD

**Apoio institucional PRN/ISA:** FBGM, H3000, ADA

ISBN 978-85-85994-93-8

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação escolar indígena do Rio Negro : relatos de experiências e lições aprendidas / organização Flora Dias Cabalzar. -- São Paulo : Instituto Socioambiental ; São Gabriel da Cachoeira, AM : Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro - FOIRN, 2012.

Bibliografia

1. Educação - Brasil - História 2. Escolas indígenas - Amazônia 3. Rio Negro (Amazônia) - Povos indígenas - Educação I. Cabalzar, Flora Dias.

12-06178

CDD-371.829980811

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Educação escolar indígena no Rio Negro : Amazônia 371.829980811  
2. Brasil : Povos indígenas : Educação escolar no Rio Negro : Amazônia 371.829980811

# 15 ANOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO RIO NEGRO

A educação escolar indígena foi uma luta travada por nós, povos indígenas no Brasil, desde meados da década de 1980, para mostrar que temos nossos conhecimentos específicos, que precisam ser reconhecidos e valorizados no ambiente da escola e na educação nacional. Na região do rio Negro, a discussão sobre educação escolar indígena foi liderada pela Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn).

No final dos anos 1990, alguns povos estavam se mobilizando para a reestruturação de suas escolas, com seus objetivos diferenciados. Com apoio financeiro da Rainforest Foundation da Noruega (RFN) e da Campanha dos estudantes secundaristas noruegueses - Operação Um Dia de Trabalho (OD) - pudemos pôr em prática algumas experiências de escolas piloto e o projeto *Educação Escolar Indígena do Rio Negro*. Essas experiências começaram entre os Baniwa e os Tuyuka e se expandiram para outros povos e regiões, tendo como princípio a valorização das línguas e culturas dos povos indígenas.

Até a segunda metade da década de 1990 nenhuma escola da rede municipal de ensino de São Gabriel da Cachoeira estava reconhecida oficialmente através de um ato legal de criação. Com o passar do tempo, alguns secretários municipais de Educação adotaram a educação escolar indígena como uma política do município. A partir de então todas as escolas nas comunidades do interior, antes chamadas de escolinhas rurais, foram reconhecidas como escolas indígenas diferenciadas, ainda sem o devido apoio financeiro e pedagógico reivindicado pelo movimento indígena local, e sem o Estado assumir a educação escolar indígena como uma política de governo mais definitiva. Acontecem “altos e baixos” acompanhando as mudanças de gestores municipais, de quatro em quatro anos.

Vale lembrar que no início desta discussão na região, houve muita resistência tanto por parte das autoridades que estavam acostumadas com o sistema de ensino formal nacional, quanto entre os parentes indígenas que ainda não entendiam a proposta e falavam que a educação escolar indígena seria um retrocesso cultural.

Reconhecemos que as conquistas desse período se devem à luta do movimento indígena rionegrino e à sensibilidade política de alguns gestores públicos. Essa experiência que deu certo no alto rio Negro deveria se consolidar em São Gabriel e expandir para outros municípios do médio rio Negro, como Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos.

**DIRETORIA DA FOIRN (2009-2012)**  
**ABRAHÃO DE OLIVEIRA FRANÇA, BARÉ**  
**MAXIMILIANO MENEZES, TUKANO**  
**LUIZ BRAZÃO DOS SANTOS, BARÉ**  
**IRINEU LAUREANO, BANIWA**  
**ERIVALDO ALMEIDA, WA'YKANA**

# APRESENTAÇÃO

Essa publicação traz um resumo da situação da educação escolar indígena no alto e médio rio Negro entre 1998 e 2011. Estão incluídas aqui descrições dos processos por que passaram várias escolas indígenas dessa região do noroeste da Amazônia brasileira e de como chegaram ao que são hoje, assim como artigos assinados, depoimentos e entrevistas. São textos escritos por professores e lideranças indígenas e assessores de algumas destas escolas, através de projetos executados em parceria.

O livro está dividido em três partes principais: a seção introdutória, que traz um histórico da educação escolar, com informações sobre o Projeto de Educação Foirn/ISA (1998-2011), depoimentos de lideranças e textos de assessores contextualizando o início desse projeto; uma segunda parte com muitas informações sobre as escolas, organizada por regiões; e uma última parte temática – sobre políticas públicas e formação avançada.

Nesse período, o principal desafio das comunidades e organizações indígenas deixou de ser a repressão imposta pelo sistema de escolarização dos missionários, e passou a ser a resistência das autoridades oficiais de educação – com raras exceções – em reconhecer e apoiar as escolas indígenas, conforme assegurado na Constituição Federal e nas legislações referentes à educação escolar indígena.

Essa publicação tem um foco especial no Projeto de Educação Escolar Indígena do Rio Negro, desenvolvido coordenadamente pelo ISA e Foirn, tendo como principais apoiadores organizações de cooperação da Noruega (RFN, OD, Norad – ver siglário no final do livro). Esse projeto ajudou a compor a reforma da educação escolar na região, a partir do final dos anos 1990. Permitiu avançar a discussão sobre educação escolar indígena em muitas comunidades e com os representantes dos poderes públicos.

O principal objetivo do Projeto de Educação Foirn/ISA foi apoiar a autonomia das comunidades e de diferentes povos para desenvolverem seus próprios projetos de escola, sintonizados com sua visão de presente e futuro, com qualidade de vida e autoestima. Foi o caso das escolas dos Tuyuka do rio Tiquié e Baniwa-Coripaco do rio Içana, dentre vários outros, que executaram projetos em caráter piloto e demonstrativo nessa linha. Cada escola definiu, gradual e coletivamente, no desenvolvimento dessas experiências, seu projeto político-pedagógico.

Podemos destacar algumas conquistas destas escolas – que devem ser vistas em seu contexto histórico (ver Introdução):

- valorização dos conhecimentos indígenas nos currículos, o que significa uma reaproximação das crianças e jovens aos velhos conhecedores indígenas marginalizados do processo escolar até então;
- fortalecimento das línguas indígenas, através da alfabetização das crianças em sua própria língua, definição e adoção da escrita – que teve como desdobramento a publicação de uma extensa coleção de livros didáticos e literatura em várias línguas indígenas – e uso dessas línguas como línguas de instrução em várias escolas;
- estímulo ao ensino via pesquisa, favorável à produção dos conhecimentos indígenas, em lugar de disciplinas que, antes de tudo, reproduzem conhecimentos externos; essa metodologia permitiu desenvolver, nas escolas e para além delas, importantes pesquisas, com participação de pesquisadores indígenas e de universidades;

- circulação de conhecimentos indígenas entre gerações amplamente estimulada, para muito além dos processos de pesquisa ou escolares, valorizando parcerias na luta por avanços na gestão escolar, cultural e política dos conhecimentos indígenas; crianças, jovens, professores e comunidades se prepararam para os desafios políticos e pressões que ainda enfrentarão para gerir seus territórios e saberes no Brasil contemporâneo;
- valorização das línguas e conhecimentos indígenas não se deu, no entanto, em detrimento dos conhecimentos e ciências ocidentais importantes para a realidade local; conhecimentos e tecnologias que contribuem para os projetos de desenvolvimento das comunidades indígenas são valorizados nessas escolas;
- criação, com recursos do Projeto de Educação Foirn/ISA, em vários casos, de infraestrutura e equipamentos necessários para escolas com ensino via pesquisa nas comunidades, algo que o governo brasileiro, em seus diferentes níveis, não é capaz de implantar – na Terra Indígena Alto Rio Negro são poucas as comunidades que contam com infraestrutura escolar satisfatória e diferenciada.

Esse modelo de escola traz melhorias para todos os moradores das comunidades, porque os projetos de pesquisa enfocam questões de interesse e preocupação de todos. Cria uma responsabilidade e envolvimento de alunos, professores e comunidades no planejamento das discussões, nas propostas e soluções de questões consideradas importantes. As reuniões da escola com a comunidade, seminários de pesquisa, assim como assembleias escolares são frequentes e têm foco político e pedagógico.

Apesar de todos esses avanços, detalhados ao longo do livro, muitas barreiras e desafios se colocam para a continuidade das escolas indígenas. O principal entrave é a burocracia estatal que não se flexibiliza para atender às propostas inovadoras das escolas indígenas. No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, temos leis que asseguram direitos específicos para os povos indígenas construírem seus projetos de escola, mas os avanços em sua implantação são travados pela inércia das políticas de governo, com as quais os gestores dessas escolas precisam lidar permanentemente. A divisão de competências nas esferas governamentais – ensino fundamental como responsabilidade dos municípios, ensino médio dos estados e superior no âmbito federal – agrava essas dificuldades. Este modelo de gestão governamental influencia negativamente as inovações criadas pelos povos indígenas, pois esses diversos sistemas de ensino não dialogam entre si. Conquistas no âmbito municipal não se estendem automaticamente ao estadual, e vice-versa. As mesmas escolas indígenas, com poucos recursos humanos e financeiros, se veem obrigadas a lutar em várias frentes ao mesmo tempo.

Esta inércia e descaso do Estado causa desânimo; anos são necessários até que tais propostas sejam reconhecidas ou mesmo toleradas pelas secretarias de educação, mesmo com o aval de seus respectivos conselhos de educação. A descontinuidade nas gestões municipais leva a idas e vindas, recorrentes incompreensões e decepção por parte das comunidades indígenas. No município de São Gabriel da Cachoeira, mesmo com um prefeito indígena oriundo do movimento indígena, houve grande retrocesso na educação indígena.

Outra dificuldade é a continuidade dos estudos de alunos procedentes dessas escolas diferenciadas e sua futura inserção profissional. Atualmente está sendo gestada uma proposta de formação avançada para jovens indígenas, mas ainda é um desafio pensar em mercado de trabalho dentro das terras indígenas, na medida em que as políticas públicas não têm investido em seu desenvolvimento sustentável de forma consistente, até hoje.

Enquanto isso, os povos indígenas do rio Negro continuam na luta para construir escolas que respeitem suas línguas, culturas e projetos de futuro.

Dentro de alguns anos, pretende-se lançar novas edições dessa publicação sobre educação escolar no noroeste da Amazônia brasileira, atualizando informações sobre a situação da educação escolar na região do rio Negro.

# SUMÁRIO

Ensaio fotográfico 10

## 1

### PROJETO DE EDUCAÇÃO FOIRN/ISA

Novas práticas na educação escolar indígena do rio Negro	26
No tempo de viver separado	50
A Foirn na história das políticas de educação	58
Mudando a história da educação escolar no rio Tiquié	62
O projeto de educação em contexto baniwa	66
Narrando uma trajetória	74
Desafios para o futuro das escolas em aldeias indígenas	84

## 2

### EXPERIÊNCIAS REGIONAIS

#### *Rio Tiquié e baixo Uaupés*

Escola Indígena ʘtapinoƨona Tuyuka	90
Escola Indígena Tukano Yupuri	168
Escola Indígena Tukano Yepa Pirõ Porã	196
Escola Indígena Ye'pa Mahsã	200
Escolas Indígenas Hupd'äh	206
Procesos educativos en la zona del Tiquié colombiano (Departamento del Vaupés)	220

#### *Rio Içana*

Escola Indígena Baniwa e Coripaco Pamáali	234
Escola Cariamã	276

# 3

## TEMAS

### *Políticas públicas*

A gênese da educação escolar indígena no rio Negro – um processo não concluído	358
A Semec na gestão de Edilúcia de Freitas	372
A Foirn, o Departamento de Educação e os projetos das escolas	380
Desafios, avanços e retrocessos na educação escolar indígena	382
O Departamento de Educação da Foirn, um pouco de história	386

### *Formação avançada*

Construindo um programa de formação avançada indígena do rio Negro: alternativas inovadoras para continuidade da formação de jovens e lideranças indígenas	394
As escolas indígenas e o manejo ambiental no alto rio Negro	400

Bibliografia	408
Autores	414
Siglário	418
Índice remissivo	422
Índice geral	430

### *Médio e alto rio Uaupés*

Escola Indígena Kotiria Khumuno Wá'it	286
Escola Indígena Enu Irine Idakine - Tariana	314

### *Rio Negro*

Escola Indígena Aí Waturá	322
Escola Indígena Kurika	336
Escola Indígena Waruá	342

### *Rio Pirá Paraná*

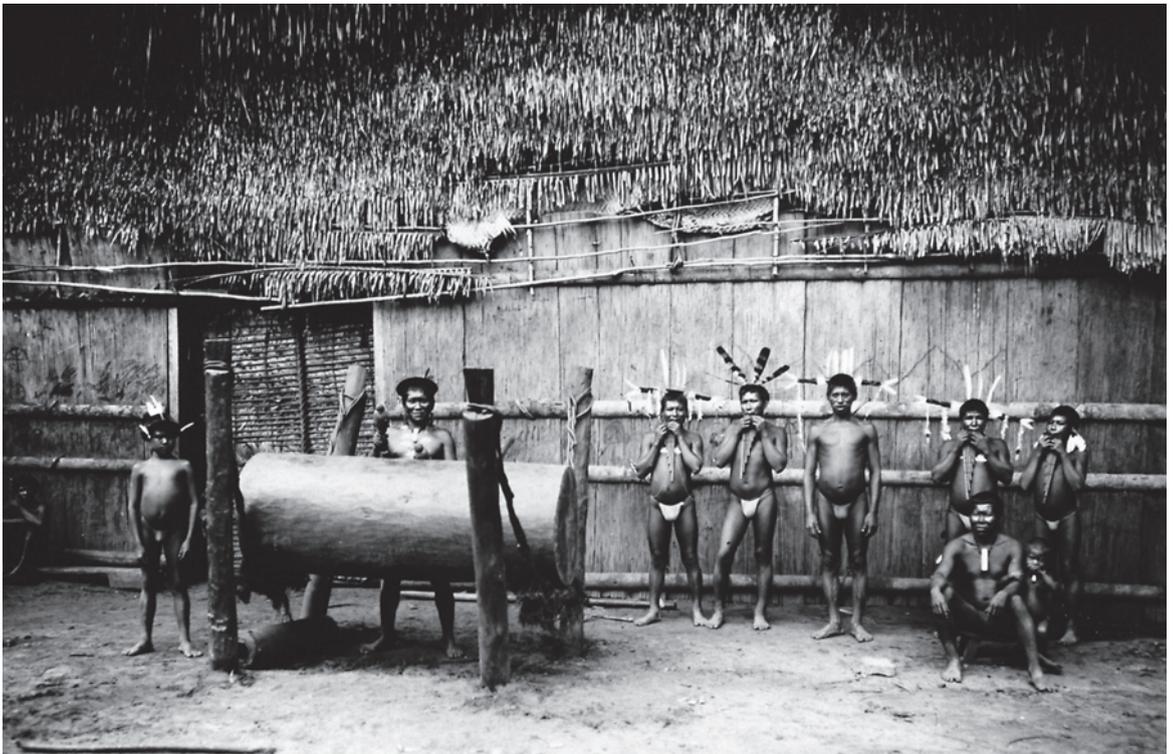
La educación tradicional y la educación escolarizada en el río Pirá Paraná	346
--	-----

## No tempo das malocas



© Theodor Koch-Grünberg, 1904

Comunidade Yurupari-Cachoeira, rio Aiari



© Theodor Koch-Grünberg, 1904

Troceno em frente à maloca tukano de Pari-Cachoeira, no rio Tiquié



© Aloisio Cabalzar/ISA, 2003

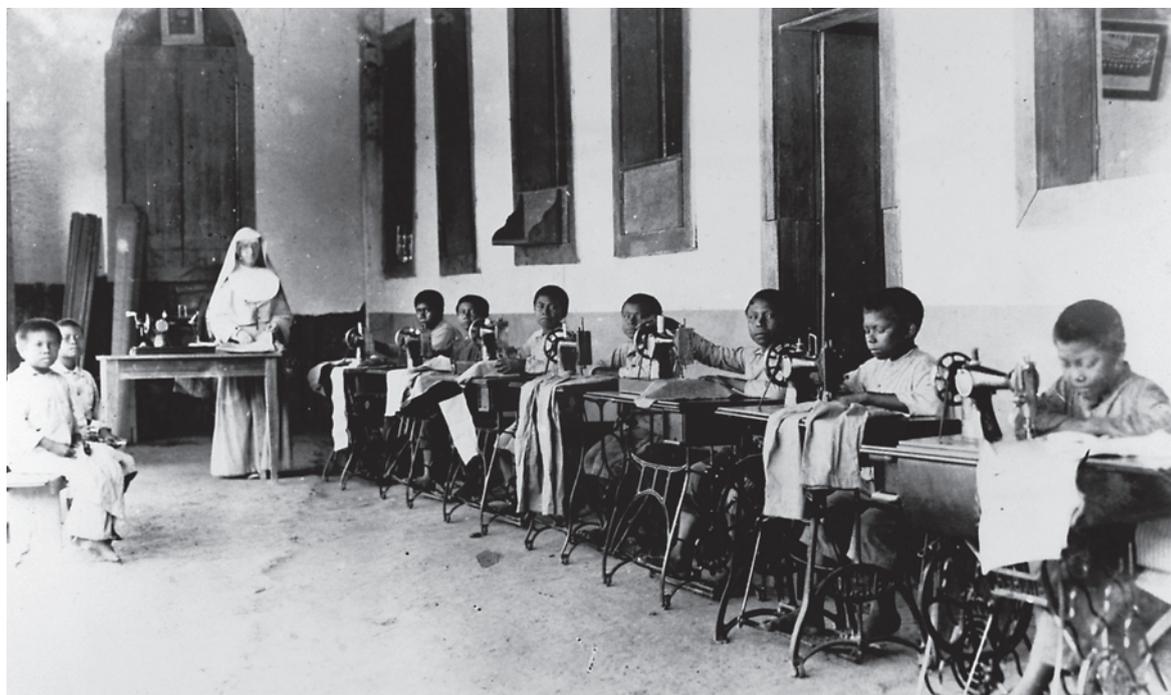
Maloca tuyuka, comunidade São Pedro, alto Tiquié



© Vincent Carelli/Video nas Aldeias, 2005

Maloca tariana, lauretê

## No tempo dos internatos salesianos



© Arquivo da Diocese de SGC, 1930

Oficina de alfaiates no Internato Salesiano de Taracúá, rio Uaupés



© Arquivo da Diocese de SGC

Internato Salesiano de Taracúá, rio Uaupés



Aula no Internato de Taracúá, rio Uaupés



D. Pedro Massa, prelado em São Gabriel da Cachoeira, com alunos do Internato de Taracúá

## No tempo das escolinhas rurais

© Piotr Jaxa, 1993



Comunidade no alto rio Negro

© Beto Ricardo/ISA, 1997



Comunidade de Barcelos, alto Aiari



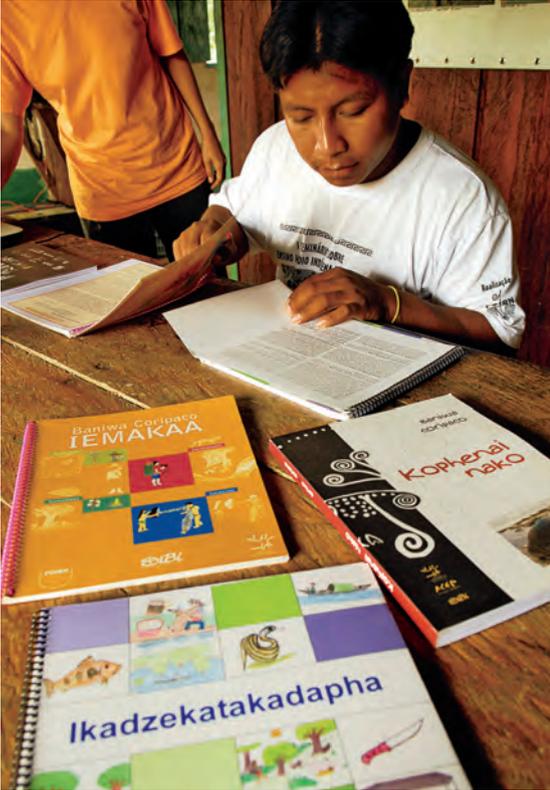


© Beto Ricardo/ISA, 1997

Comunidade de Camarão, rio Içana

## No tempo das escolas indígenas: escola Eibc, baniwa e coripaco

© Carol da Riva, 2008



© Carol da Riva, 2008



© Carol da Riva, 2008



© Carol da Riva, 2008

Escola Indígena Baniwa e Coripaco Pamáali (Eibc-Pamáali)



Escola Indígena Baniwa e Coripaco Pamáali (Eibc-Pamáali)

## No tempo das escolas indígenas: Escola Tuyuka, alto Tiquié

Bastões de ritmo para festas, Mõpoea



© Aloisio Cabaizar/ISA, 2008

© Beto Ricardo/ISA, 2001



© Beto Ricardo/ISA, 2001

Aula de matemática tuyuka



© Beto Ricardo/ISA, 2005

Roça de mandioca em Mõpoea



© Melissa Santana de Oliveira/ISA, 2008

Alunas tuyuka e tukano de ensino médio



© Aloisio Cabalzar/ISA, 2002

Flora Cabalzar, da equipe do Instituto Socioambiental (ISA), durante oficina sobre artesanato na Escola Tuyuka

## No tempo das escolas indígenas: ensino com pesquisa

© Marcos Schmidt/ISA, 2009



© Marcos Schmidt/ISA, 2005

© Marcos Schmidt/ISA, 2009



© Aloisio Cabalzar/ISA, 2008



© Beto Ricardo/ISA, 2004

1 Alunos do Ensino Médio tuyuka em pesquisa sobre capoeiras

2 Bosco Rezende durante levantamento de madeiras para produção do banco tukano, comunidade São José II

3 Alunos do Ensino Médio Tuyuka em pesquisa sobre capoeiras

4 Pesquisa sobre lugares importantes no baixo Uaupés, Escola Tuyuka

5 Oficina de música tuyuka, SGC

6 Seminário de apresentação de pesquisas sobre manejo ambiental na Eibc-Pamáali



© Carol da Riva, 2008



1 A pesquisadora baniwa Silvia Garcia durante a pesquisa "Pimentas na Bacia do Içana-Aiari"

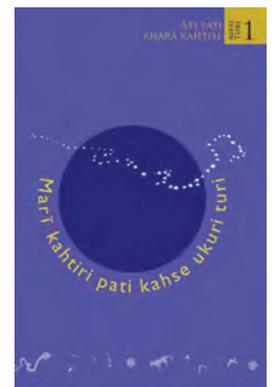
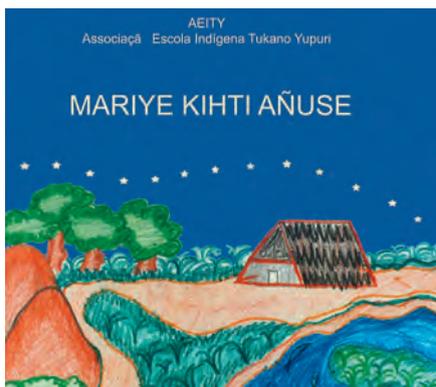
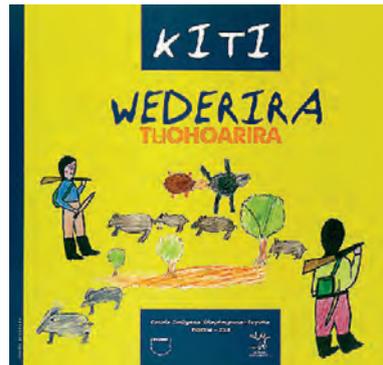
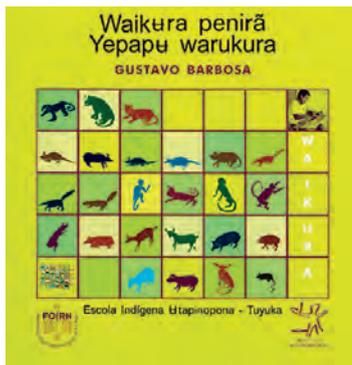
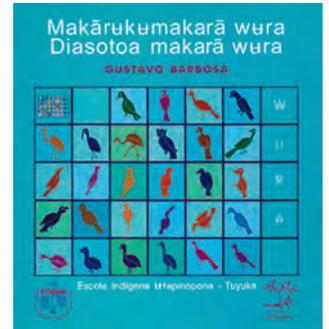
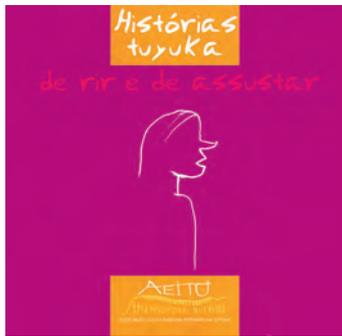
2 Pesquisa na roça de mandioca

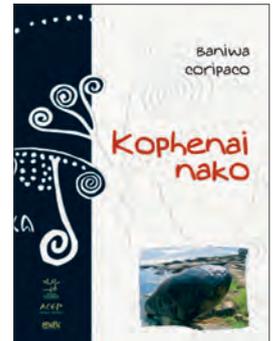
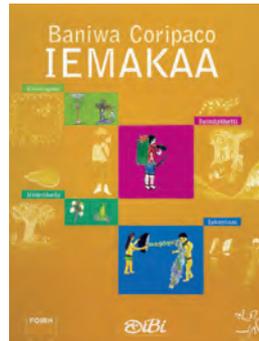
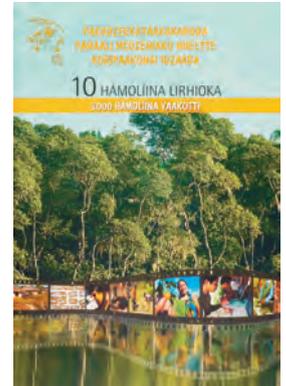
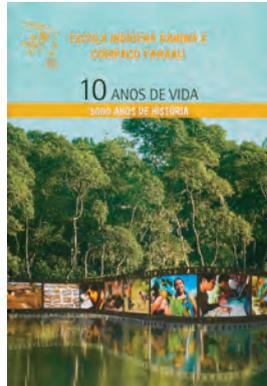
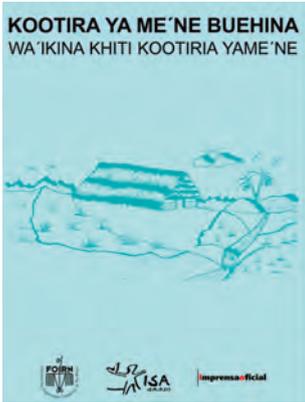
3 Oficina de vídeo na Escola Tukano Yupuri do médio Tiquié

4 Os Tuyuka visitam seus lugares de origem ao longo do rio Negro e Uaupés

5 Oficina de malocas no Tiquié

# Publicações das escolas indígenas





35 NUKOGŪ  
 36 DIKADA  
 37 WATAWŌ  
 38 BUPUAMENE  
 39 AŅAUPIDA  
 40 NETERŌ  
 41 MAPONWIRO  
 42 YAIGA  
 43 MI MI  
 44 MĀ  
 45 KONE

PF		P
CF	AP	PB
PF	AP	PA
PI	AP	PM
PI	B	M

69 YEPAGU  
 70 ŪTAMISIDA  
 71 TURIKAGU  
 72 KAGU  
 73 YOKOSUGERIGU





# PROJETO DE EDUCAÇÃO FOIRN/ISA

# NOVAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO RIO NEGRO

FLORA DIAS CABALZAR  
LUCIA ALBERTA ANDRADE DE OLIVEIRA<sup>1</sup>

Esta publicação descreve e analisa experiências escolares desencadeadas na região do alto rio Negro a partir do final dos anos 1990. Escolas indígenas que propõem práticas políticas e pedagógicas inovadoras, em contextos de mudanças também das políticas públicas para educação escolar indígena no município de São Gabriel da Cachoeira/AM. Seu foco está no modo como estas escolas indígenas são discutidas localmente, a partir de diagnósticos comunitários, ações de formação, iniciativas de gestão em políticas culturais, linguísticas e educacionais dos diferentes povos.

Em uma ampla região que apresenta configurações étnico-políticas variadas, nas terras indígenas do alto e médio rio Negro, as escolas têm ênfases e abrangências diversas, assim como épocas, ritmos de implementação e política de parcerias diferenciadas. Cada escola ganha um desenho específico, evidenciado neste livro, que analisa também os momentos de avanços no diálogo entre novas práticas escolares indígenas e as políticas públicas, concretizados especialmente nas gestões de Gersem Baniwa (1997-1999) e de Edilúcia de Freitas (2005-2008) à frente de Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira/

AM (Semec). Avanços entremeados por períodos de relativo retrocesso.

Ver cronologia na pg. 44.

## O que é o projeto de Educação Foirn/ISA?

No contexto de reforma das escolas indígenas nessa região do rio Negro, tem importância o Projeto *Educação Escolar Indígena do Rio Negro* iniciado em 1998, por iniciativa da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn), Instituto Socioambiental (ISA) e comunidades indígenas dos rios Içana, Tiquié e Uaupés. O Projeto de Educação compõe uma parceria mais ampla entre Foirn e ISA que abrange também outros projetos, linhas de ação e fontes de financiamento para atender às demandas de associações indígenas regionais. Contou com a cooperação de vários parceiros, destacando-se as organizações norueguesas Rainforest Foundation da Noruega (RFN), a Campanha dos estudantes secundaristas noruegueses Operação Um Dia de Trabalho (OD) e posteriormente, a Norad (Norwegian Agency for Development Cooperation). Vários dos colaboradores na execução do projeto de educação, indígenas e não indígenas, participam dessa publicação.

---

<sup>1</sup> Com contribuições de Aloisio Cabalzar, Melissa Oliveira, Laise Lopes Diniz, Gersem Luciano Baniwa.



© Carol da Riva, 2008

**Assembleia da Oibi no centro comunitário de Tucumã-Rupitá discute o plano de manejo pesqueiro no Içana**

Esse projeto apoiou experiências escolares que vinham nascendo com estratégias próprias, iniciativas localizadas de discussão, implantação e transformação de antigas práticas de educação escolar desenvolvidas na região pelo governo e pelas missões salesianas. Algumas delas se voltaram de início à implantação de escolas de 5ª a 8ª séries, atuais 6º a 9º anos ou segundo segmento do ensino fundamental; outras eram iniciativas de valorização das línguas minoritárias (os Tariana no alto Uaupés e os Tuyuka no alto Tiquié), de formação de lideranças ou de capacitação técnica. Ao final, esses se tornaram objetivos comuns a todas as experiências. Até então, funcionava apenas o ensino de 1ª a 4ª séries, em algumas comunidades indígenas. O acesso ao ensino fundamental completo se dava apenas nas sedes dos distritos (e antigas missões) ou na cidade de São Gabriel da Cachoeira; o ensino público oferecido em terras indígenas dessa região não era diferenciado e adotava apenas o português como língua de instrução.

As ações do Projeto de Educação abrangeram apoio a várias escolas indígenas para articulações das comunidades com realização de assembleias, encontros intercomunitários e participação em reuniões dos Conselhos Escolares em São Gabriel da Cachoeira; melhoria da infraestrutura das escolas e manutenção dos períodos letivos. Garan-

tiram assessorias permanentes, antropológica e pedagógica, ao lado de assessores externos especializados, para o acompanhamento escolar e formação continuada dos professores indígenas, respeitando os ritmos e rumos das iniciativas locais. O projeto apoiou ainda associações de base e a Foirn nas longas articulações para o reconhecimento oficial dessas experiências escolares, e em sua divulgação. Viabilizou a participação de professores e lideranças nas negociações com secretarias, conselhos e demais instâncias por vários anos, buscando consolidar novas práticas no âmbito das políticas públicas governamentais, ou ao menos *instaurar* o debate e a luta a favor dos direitos pela educação escolar indígena diferenciada. O Projeto de Educação também apoiou a contratação provisória de novos professores, durante os períodos de negociação para reconhecimento pelas instâncias públicas competentes, de novos níveis e propostas de ensino implementadas nessas escolas.

O foco dos primeiros anos do projeto foi a Escolas Baniwa e Coripaco Pamáali no rio Içana e a Escola Htapinopona Tuyuka no rio Tiquié, além de ações de valorização da língua e cultura tariana na região de Iauaretê, e de oficinas de capacitação técnica desenvolvidas na sede da Foirn em São Gabriel da Cachoeira, para conserto de motores e produção de programas de rádio. A

partir daí, outras escolas nas calhas dos rios Tiquié e Uaupés também passam a ser contempladas pelo Projeto de Educação, com experiências também descritas nesse livro: Escola Tukano Yupuri (médio Tiquié), Escola Tukano Ye'pa Mahsã no baixo Uaupés, Escola Tukano Yepa Pirõ Porã no alto Tiquié; na região de lauretê, o projeto apoiou as experiências dos Piratapuia e dos Wanano (desde 2002, e mais sistematicamente a partir de 2004). Nesse momento estrutura-se o Departamento de Educação da Foirn, voltado à gestão de experiências escolares, priorizando a consolidação das novas práticas de educação enquanto políticas públicas municipais.

As maiores conquistas no sentido de incorporar as novas práticas no âmbito das políticas governamentais se deram durante a gestão de Edilúcia de Freitas na Semec entre 2005 e 2008 quando, além de ampliar em muito a oferta do ensino fundamental completo e diferenciado nas comunidades em terras indígenas, a Secretaria de Educação sela forte parceria com o Departamento de Educação da Foirn, para acompanhamento político-pedagógico a várias outras escolas em processo de reestruturação. Algumas destas experiências também estão contadas nesse livro. A partir de 2005, algumas dessas escolas passam a enfatizar a formação para processos e práticas de produção alternativa, segurança alimentar (piscicultura, meliponicultura, avicultura, manejo agroflorestal) e gestão cultural, sobretudo nas etapas mais avançadas de ensino fundamental e nos ensinos médios que começavam a ser implantados, em um movimento coordenado com outros projetos desenvolvidos pelas associações de base escolares ou regionais, com diferentes parceiros e instituições financiadoras. Na Escola Tuyuka, o ensino médio começa a funcionar em meados 2005 e, no ano seguinte, a associação escolar aprova um projeto focado na gestão de conhecimentos tuyuka, pelo PDPI – Projetos Demonstrativos dos Povos Indígenas, do Ministério

do Meio Ambiente. A Escola Tukano Yupuri desenvolve diversas atividades de manejo agroflorestal através do seu PDPI, incluindo a produção de variedades nativas de milho. Na mesma linha, são desenvolvidas atividades de manejo ambiental e segurança alimentar na Escola Indígena Baniwa e Coripaco (Eibc-Pamáali) e em lauretê.

### **Histórico da educação escolar no alto rio Negro**

A história do contato dos povos indígenas da região do rio Negro inicia-se no século XVIII com uma sistemática exploração da mão de obra indígena, relacionada à construção das vilas e centros coloniais, à extração das drogas do sertão e, posteriormente, à exploração da borracha. Tem como consequência a introdução de doenças infecciosas como gripe, sarampo e varíola, que dizimaram boa parte da população. A presença missionária na região também se inicia no século XVIII, com os jesuítas, carmelitas e franciscanos, culminando com a instalação permanente das missões salesianas no século XX.

### ***Chegada dos salesianos e dos internatos no rio Negro e Uaupés***

Em 1908, Dom Frederico Costa, bispo de Manaus, percorreu todo o vale do rio Negro, desde sua foz no rio Amazonas até a fronteira do Brasil com a Venezuela, avaliando o tamanho da população indígena e cabocla, a carência de prelados e a ausência de um trabalho catequético mais sistemático<sup>2</sup>.

Em 1910 foi criada a Prefeitura Apostólica do Rio Negro, confiada aos salesianos em 1914. Em 1915 chegaram os primeiros salesianos na região. A experiência que os salesianos já tinham desde 1883 atuando entre os Bororo de Mato Grosso, vinha para o rio Negro. Até a década de 1950, foram instaladas sete grandes sedes de missão: São Gabriel (1915), Barcelos (1924) e Santa Isabel (1942)

2 WEIGEL, 2006.

no rio Negro; Taracúá (1923) e Iauaretê (1929) no rio Uaupés; Pari-Cachoeira (1940) no alto rio Ti-quié; Assunção (1953) no rio Içana (Albuquerque, 2007; Cabalzar e Ricardo, 1998).

Os missionários salesianos chegaram a São Gabriel da Cachoeira em 1914, após mais de dois séculos de epidemias e comércio escravagista que supria a demanda de mão de obra de Belém e Manaus. Em decorrência do ciclo da borracha, boa parte dos índios ainda era vítima do sistema de patronagem, obrigada a pagar dívidas intermináveis contraídas no trabalho forçado nos seringais, muitos tendo fugido rumo às cabeceiras dos rios. A Santa Sé incumbiu então a Congregação Dom Bosco de estancar os abusos contra os indígenas que, nessa situação, não resistiram à chegada dos salesianos.

Para efetuar o trabalho de catequese, educação e civilização dos índios do alto rio Negro, os missionários instalaram internatos escolares nos principais rios tributários do alto rio Negro. Amparados pelo Estado brasileiro, foram durante muito tempo os únicos a oferecer serviços de saúde e educação na região.

Segundo Cabalzar (1998), “os salesianos apoiavam-se na convicção de que só conseguiriam mudar os índios de maneira eficaz com ênfase no sistema educacional, voltado para crianças e jovens... Consideravam que só lograriam penetrar na consciência dos adultos e velhos através de seus próprios filhos, depois que estes tivessem sido formados numa educação cristã e rigorosa. As crianças que iam para as Missões se afastavam de seu lugar de origem e de sua família e eram formadas quase que exclusivamente a partir do ideário e das rotinas da Missão. As principais características dos internatos eram o rigor e a disciplina; os horários tinham que ser cumpridos e havia a separação de alunos do sexo oposto. Os indígenas eram proibidos de falar suas línguas, eram iniciados na religião católica e no aprendizado de hábitos e padrões estranhos à sua cultura”.

Gradativamente, foram introduzidos os rituais católicos e também as noções de pecado e indecência. Malocas foram sendo destruídas sob o

pretexto de promiscuidade e falta de higiene. Os pajés foram ridicularizados e difamados. Enfeites e instrumentos cerimoniais foram paulatinamente substituídos por crucifixos e imagens. Berta Ribeiro argumenta que a ação missionária foi mais deletéria na proibição da utilização das crenças, ritos e práticas específicas que explicavam a origem e o modo de ser desses povos que viviam nessa região há muitos séculos. Cita como a “destruição da maloca, centro cerimonial de um clã, contribuiu não só para afrouxar os laços de convívio entre clãs e tribos, como também para impossibilitar a realização dos ritos” (Ribeiro, B., 1995).

O poder das escolas representava o poder da Igreja, cujos trabalhos em educação escolar seguiram sendo financiados pelo governo brasileiro até a década de 1950. “Vocês estão construindo Brasília nestas selvas, e meu governo nem sabia”, disse o então presidente Juscelino Kubitschek em visita à missão de Taracúá, no rio Uaupés, em 1958” (Cris-thante, L., s.d.).

(Veja depoimento da liderança Tukano Álvaro Sampaio na pg. 50)

### ***A chegada de Sofia Müller e missões no rio Içana***

A entrada dos missionários no rio Içana também pode ser entendida como o início da educação escolar. Primeiro entram missionários protestantes, destacando-se Sofia Müller, americana, que chega à região em 1948 - logo após a Segunda Guerra Mundial, época em que patrões colombianos levavam os Baniwa para extração de piaçaba na Colômbia. Sofia sai do Brasil em 1953, após a perseguição do SPI (Serviço de Proteção ao Índio). Os velhos baniwa e coripaco relatam que a missionária chegou ao Brasil através da Colômbia, falava a língua coripaco e visitou quase todas as comunidades da bacia do Içana. Ensinava aos Baniwa e Coripaco a ler e escrever; assim, eles afirmam que foram escolarizados para aprender a palavra de Deus. Muitas comunidades baniwa construíram templos e formaram anciãos e diáconos. Só depois é que veio a escola para ensinar outros livros.

Nacionalmente, quando o SPI foi substituído pela Fundação Nacional do Índio em 1967, a Funai passou a realizar convênios com instituições religiosas de diferentes credos, que desenvolveram experiências educativas junto aos índios, também com o objetivo de evangelização. No estado do Amazonas, passam a atuar inúmeras instituições religiosas, prestando assistência educacional às populações indígenas, além das missões salesianas: o Instituto Linguístico de Verão (SIL), a Associação Linguística Evangélica Missionária (Alem), entre outras. Missionários protestantes da Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB) também se instalaram em pequenas missões espalhadas na região do rio Içana. Eles nunca fizeram uma escola formal, mas também ensinaram os Baniwa a escrever e ler na própria língua e em português. Ainda existem missões protestantes na foz do Içana, em Tunuí, São Joaquim e Jerusalém. Na época da instalação da MNTB em Jandu Cachoeira, foi definida uma grafia para a língua baniwa. Alguns Baniwa que sabiam escrever melhor na sua língua revisaram a primeira versão da Bíblia, que circula até hoje.

No rio Içana também existe uma missão salesiana, em Assunção. Os salesianos construíram uma igreja e um colégio dirigido por eles. Esta missão foi instalada em 1953, como reação à presença da Igreja Evangélica na região. Desde então o povo Baniwa ficou dividido entre católicos e evangélicos, gerando conflitos e tensões entre eles, ainda em processo de superação sob as orientações das novas organizações indígenas e do movimento indígena atual.

### ***Os internatos são desativados***

Os internatos existiram até meados da década de 1980. Em 1979, com o corte das verbas federais, os salesianos decidiram desativar o sistema de internatos. Com isso, as famílias indígenas se viram obrigadas a mudar-se para as missões e, principalmente, para a cidade, para possibilitar aos seus filhos o aces-

so às escolas, e a cidade e os centros missionários começam a ter um grande crescimento populacional, processo este que continua hoje em dia.

Até os anos 1980, os salesianos continuavam sendo praticamente os únicos a manter educação escolar nos rios Negro e Uaupés. Detinham certo monopólio, como única instituição com infraestrutura de assistência aos índios nessa região.<sup>3</sup> Mas desde o final dos anos 1970 e os anos 1980, começa a gradativa composição de uma rede escolar municipal, com as chamadas escolas rurais<sup>4</sup> que mantinham dependência administrativa do governo do Estado e tinham supervisão pedagógica das irmãs salesianas.

A ação dos salesianos com relação às populações indígenas também vinha mudando, seguindo as determinações da Igreja Católica de revisão dos projetos catequéticos e das atitudes das escolas salesianas com relação às populações indígenas. Na Diocese de São Gabriel da Cachoeira, porém, as mudanças foram postergadas pela oposição do bispo Dom Miguel Alagna, contrário a elas<sup>5</sup> e que aí permaneceu até 1986. Transformações globais da Igreja Católica acontecem a partir do Concílio Vaticano II em 1962, que fez a opção preferencial pelos pobres e teve grande repercussão na igreja latino-americana. No final dos anos 1980, foi criado o Conselho Indigenista Missionário (Cimi), órgão da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) que tinha como objetivo denunciar as agressões aos índios e apoiá-los na reivindicação de seus direitos.

Depois de desativados os internatos, a Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (Seduc/AM) continuou mantendo estabelecimentos de ensino no município de São Gabriel e nas sedes das missões salesianas, ou seja, nos colégios salesianos espalhados pela região. O segundo grau, atual ensino médio, foi implantado em São Gabriel em 1976, na modalidade profissionalizante com ênfase na formação em magistério.

3 CABALZAR e RICARDO, 1998.

4 São Gabriel da Cachoeira, 1991.

5 CABALZAR, 1999.

Em lauretê, o segundo grau foi implantado em 1988, em geral de forma não *pensada pelos índios*, mas feita *para os índios* (Camargo, Dulce & Judite Albuquerque, 2006)

Com o passar das décadas, conforme cada vez mais crianças e adolescentes entravam no internato, foi possível perceber que a educação escolar salesiana provocava a perda das práticas culturais. Começam a surgir mais explicitamente preocupações com os valores indígenas, críticas ao modelo escolar, à prática salesiana, etc. Este tipo de análise se torna possível vendo outros contextos sociopolíticos.

Na década de 1980, algumas lideranças indígenas da região já haviam seguido um percurso de dez anos de escolarização nos internatos salesia-

nos, alimentando sua visão crítica àquela filosofia de educação. Alguns salesianos (pe. Casimiro, pe. Eduardo Lagório) insistiam para que os indígenas recuperassem, revitalizassem e fortalecessem suas práticas, porém, existiam outros que não queriam. A nova interpretação daquela história gerou conflitos entre indígenas e missionários. Havia também visões conflituosas entre os próprios índios. Aqueles acostumados com as práticas da *civilização* entendiam a proposta de valorização das culturas indígenas como volta ao passado. Em Pari-Cachoeira, por exemplo, nas reuniões de pais, algumas lideranças tradicionais diziam que a finalidade da escola deveria ser ensinar os conhecimentos das sociedades civilizadas. (texto adaptado de Rezende, 2006)

## O SISTEMA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR ATINGIU A BASE DA EDUCAÇÃO TUYUKA

JUSTINO SARMENTO REZENDE

Nos primeiros anos de internato o sistema educacional abalou a base da educação tuyuka. Naquela época se pensava que, entrando mais cedo no internato, havia possibilidade de tornar-se mais civilizado. Em consequência desse processo, na década de 1970 em Pari-Cachoeira muitos indígenas rejeitavam as práticas culturais, negavam a identidade indígena e se consideravam brancos (civilizados). Os alunos e alunas não eram educados nas tradições indígenas, mas sim para os valores do mundo do civilizado (língua portuguesa, costumes, profissão). O sonho era um dia tornar-se branco. Quando um filho já sabia falar a língua portuguesa, os próprios pais diziam: — O meu filho já é branco! Esta situação gerava orgulho nos jovens, pais, professores, salesianos e no governo.

Com o passar das décadas, conforme cada vez mais crianças e adolescentes entravam no internato, foi possível perceber que a educação escolar salesiana provocava a perda das práticas culturais. Começam a surgir mais explicitamente preocupações com os valores indígenas, crí-

ticas ao modelo escolar, à prática salesiana, etc. Este tipo de análise se torna possível vendo outros contextos sociopolíticos.

Na década de 1980, algumas lideranças indígenas da região já haviam seguido um percurso de dez anos de escolarização nos internatos salesianos, alimentando sua visão crítica àquela filosofia de educação. Alguns salesianos (pe. Casimiro, pe. Eduardo Lagório) insistiam para que os indígenas recuperassem, revitalizassem e fortalecessem suas práticas, porém, existiam outros que não queriam. A nova interpretação daquela história gerou conflitos entre indígenas e missionários. Havia também visões conflituosas entre os próprios índios. Aqueles acostumados com as práticas da *civilização* entendiam a proposta de valorização das culturas indígenas como volta ao passado. Em Pari-Cachoeira, por exemplo, nas reuniões de pais, algumas lideranças tradicionais diziam que a finalidade da escola deveria ser ensinar os conhecimentos das sociedades civilizadas. (texto adaptado de Rezende, 2006)

### ***O movimento dos professores indígenas nos anos 1980 e a Foirn***

Nos anos 1980 surgem os movimentos de professores indígenas, com organizações indígenas voltadas à questão da educação. A Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingües (OGPTB) foi criada em 1986, a Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (Copiar) em 1990 (Silva e Azevedo, 1995). Suas reivindicações levam o Estado a formular uma política pública para as escolas indígenas. Nesse contexto, que marca uma nova fase da escolarização indígena, também começam a ser desenvolvidos projetos alternativos às políticas oficiais de educação.

A Foirn teve uma atuação importante nesse momento, articulando o movimento dos professores indígenas do rio Negro ao movimento da Copiar, apoiando desde o início a participação efetiva dos professores indígenas da região nos encontros anuais, focados na defesa de territórios e dos direitos à diversidade linguística, cultural, saúde e educação escolar indígena.

Um grande encontro da Copiar acontece em São Gabriel da Cachoeira em 1996, tendo como pontos principais as escolas indígenas, seus projetos de futuro; escolas e alternativas econômicas (Silva, 1999). Com a Foirn, Apiarn e Copiarn na vanguarda da educação escolar no rio Negro, começam a ocorrer grandes mudanças nas escolas da região, decorrentes tanto da mobilização indígena como das novas diretrizes nacionais para a educação escolar indígena.

### ***Políticas nacionais e estaduais para educação escolar indígena nos anos 1990***<sup>6</sup>

A luta dos povos indígenas por experiências alternativas de educação escolar indígena coincide com a abertura democrática. A partir das conquistas constitucionais de 1988, novas experiências

são implementadas por organizações indígenas e organizações não governamentais.

Em 1991, o governo federal atribui ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ações anteriormente da alçada da Fundação Nacional do Índio (Funai). Uma portaria interministerial do MEC e Ministério da Justiça de 2002 reforça as diretrizes constitucionais, garantindo “às comunidades indígenas uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, língua, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais”.

O movimento indígena no Amazonas também passou a pressionar o poder público, lutando pela reestruturação da política indigenista estadual e pelo direito a uma educação escolar diferenciada. Em 1991, o governo do Amazonas determinou que o Instituto de Educação Rural do Amazonas (IER/AM) passasse a coordenar todas as ações de elaboração e execução da política educacional indígena no Estado. Por solicitação do MEC, o IER/AM e outras entidades formaram, nesse mesmo ano, uma Comissão Interinstitucional para “elaborar uma proposta de diretrizes para a educação indígena” no Estado do Amazonas.<sup>7</sup> Em 1993, o MEC define as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, “com compromisso de promover uma educação de acordo com os anseios dos povos indígenas, como base para os planos operacionais de Estados e Municípios; reforça a participação das comunidades indígenas na criação de escolas indígenas específicas e diferenciadas. Mas ainda seria necessário muito esforço dos envolvidos para garantir que escolas indígenas espelhassem realmente os princípios das Diretrizes”.<sup>8</sup>

6 Ver ALBUQUERQUE, L., 2004.

7 Participam as seguintes entidades: Universidade Federal do Amazonas (Ufam), Funai de Manaus, Coiab, Cimi, Instituto de Pesquisas da Amazônia (Inpa), Secretaria Municipal de Educação (Semed), Programa Waimiri-Atroari (PWA), Delegacia Regional do MEC e Instituto Tecnológico do Amazonas (Itam).

8 SILVA, R. H., 1998.

Até então, não havia uma determinação legal a respeito de a quem competia a elaboração dos Programas de Educação Indígena. Apenas em 1997, a Resolução nº 99 do Conselho de Educação Escolar do Amazonas (CEE/AM) fixou competências para os municípios: “As Prefeituras Municipais, através das Secretarias Municipais de Educação, devem cumprir as orientações do Estado e do próprio MEC” (parágrafo único, art. 37), estabelecendo na estruturação do seu sistema de ensino “normas específicas para as escolas indígenas, que garantam a implantação de uma educação diferenciada e de qualidade” (art. 38). Prefeituras municipais seriam responsáveis pela implementação e funcionamento das escolas indígenas.

Em princípio, esse movimento de inclusão da categoria Escola Indígena no sistema público amazonense deveria significar maior autonomia das escolas indígenas, já que se previa uma garantia de acompanhamento, assessoria em atividades das escolas indígenas, e a possibilidade de criação de programas específicos e ações interinstitucionais com essas metas. A Escola Indígena poderia fazer parte do ensino municipal desde que os municípios criassem seus sistemas de ensino próprios e dispusessem de condições técnicas e financeiras, após consulta às comunidades indígenas. Mas a autorização de funcionamento dos cursos de educação básica das escolas indígenas continuaria sendo atribuição do Conselho Estadual de Educação do Amazonas e o ato de criação da Escola Indígena, de competência do governador do Estado.

Gersem dos Santos Baniwa assumiu a Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel no período de 1997-1999, que, naquele momento, deveria seguir todas as orientações do órgão estadual para a execução da educação no município, referentes a questões administrativas, pedagógicas, legais e relacionadas à manutenção dos professores rurais.<sup>9</sup> Ele viabilizou a aprovação do Sistema Municipal de Educação, que facilitou a criação das escolas indígenas no município de São Gabriel.

Em 1998, o estado do Amazonas criou o Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI/AM), órgão consultivo e deliberativo, que assessorava o Conselho Estadual de Educação, além de acompanhar e avaliar as escolas indígenas. No entanto, a Declaração da II Reunião do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena em 2002, evidencia as atividades do Conselho apenas como órgão consultivo junto às comunidades indígenas e revela a falta de autonomia e de orçamento para seu funcionamento. Em 2001, o estado do Amazonas criou a Fundação Estadual de Política Indigenista (Fepi), com a finalidade de orientar as ações do governo estadual, fazendo uma interlocução em defesa dos direitos dos povos indígenas, nos quais está incluído o direito à educação escolar específica e diferenciada.

Mais de uma década depois, em 2011, o Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI) obteve parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) favorável à retomada de sua autonomia, transformando-se novamente em órgão de natureza normativa. Segundo o parecer do CNE, “preservado o regime de colaboração previsto na Lei nº 9.394/96 e no Decreto nº 6.861/2009, o Estado do Amazonas, no exercício de sua autonomia, pode atribuir funções normativas ao Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI/AM), tendo em vista não haver impeditivos legais em tal atribuição de competência”. Após longa luta pela autonomia dos projetos educativos das comunidades indígenas, o CEEI poderia vir a assumir a normatização das escolas indígenas, seu reconhecimento e a autorização do seu funcionamento, hoje competência exclusiva do Conselho Estadual de Educação do Amazonas. Entretanto, embora o Conselho Nacional de Educação tenha se pronunciado favorável à autonomia do CEEI, sua decisão ainda requer homologação do ministro da Educação para de fato, ser efetivada<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Amazonas, 1996.

<sup>10</sup> Conselho Nacional de Educação, 2011.

### **Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira, 1996 a 2004**

Em 1996, a educação oferecida às comunidades indígenas pelo município de São Gabriel da Cachoeira era precária, desde a infraestrutura até a utilização de conteúdos e propostas curriculares estranhos à cultura das populações indígenas da região.<sup>11</sup>

Em muitas comunidades os professores não falavam e nem mesmo entendiam a língua dos alunos, o que ocasionava, segundo o serviço de supervisão escolar da época, um alto índice de reprovação e desistência.<sup>12</sup> Até 1997, 80% dos professores rurais eram leigos, e participavam anualmente de cursos de reciclagem oferecidos pela Semec. A rede escolar municipal em 1997, contava com 173 escolas, 1.855 alunos e 325 professores.<sup>13</sup>

*I Conferência Municipal de Educação* - Um dos marcos significativos para a educação escolar indígena em São Gabriel da Cachoeira foi a realização da I Conferência Municipal de Educação em julho de 1997. Neste evento, lideranças e professores indígenas puderam discutir e propor alternativas para a melhoria da educação municipal ofertada às populações indígenas. Foram debatidas várias ideias, e feitos os diagnósticos seguintes.

- o modelo de ensino das escolas indígenas reproduz o sistema escolar da sociedade nacional; as diretrizes, os objetivos, os currículos e os programas de educação escolar são inadequados à realidade das comunidades indígenas; também não existe supervisão pedagógica adequada e eficaz nas escolas.
- devido à barreira linguística, os professores de regiões diferentes encontram dificuldades no desenvolvimento de seus trabalhos didático-pedagógicos e, conseqüentemente, o proces-

so de alfabetização é prejudicado. As atividades educacionais nas escolas também são prejudicadas pela dificuldade de fixar os professores nas comunidades, fato que se deve à ausência de moradias dignas, transporte e alimentação para os mesmos.

- além da falta de infraestrutura básica para as escolas como prédios, carteiras, lousas, os materiais alimentícios e didáticos recebidos são insuficientes e inadequados e o seu fornecimento não segue uma programação sistemática; o material didático-pedagógico utilizado é insuficiente e inadequado, prejudicando as ações educativas.
- o número de escolas é insuficiente e poucos são os professores que se dispõem a trabalhar nas condições do salário mínimo.

Nessa Conferência Municipal, o Programa "Construindo uma Educação Escolar Indígena", elaborado pela Semec, foi objeto de discussão e aprovação pelos participantes.

*Criação de conselhos municipais* - Em decorrência das reivindicações emanadas da Conferência e por força da legislação no que se refere à possibilidade de participação das lideranças e professores indígenas nas instâncias colegiadas, foram criados diversos conselhos no âmbito do município de São Gabriel da Cachoeira, dentre os quais: Conselho Municipal de Educação (CME)<sup>14</sup>, Conselho Municipal de Alimentação Escolar, e Conselho Municipal do Fundef<sup>15</sup>. No CME, a participação dos povos indígenas é assegurada em cinco instâncias de representação (art. 3º), o que evidencia a maior participação destes povos em relação aos não indígenas. Novas medidas foram sendo tomadas com a reorganização do Sistema Municipal de Ensino<sup>16</sup> em 2001 e a reorganização do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desen-

11 *São Gabriel da Cachoeira, 1996a.*

12 *São Gabriel da Cachoeira, 1996a.*

13 *Inesp, 1997.*

14 *São Gabriel da Cachoeira, 1997a.*

15 *São Gabriel da Cachoeira, 1997b.*

16 *São Gabriel da Cachoeira, 2001.*

volvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério<sup>17</sup>, ambos visando adequar-se às novas exigências legais para a educação no país.

*I Curso de Magistério Indígena* - Ainda em 1998, a Semec iniciou a formação em magistério indígena para todos os professores leigos, priorizando inicialmente os professores que não possuíam o ensino fundamental completo. Essa primeira etapa foi realizada na Comunidade Juivitera no rio Içana, afluente do rio Negro. Posteriormente, foram atendidos os demais professores com ensino fundamental completo e médio incompleto ou completo com outra formação que não fosse o magistério.<sup>18</sup>

*Regularização das escolas indígenas municipais* - O Sistema de Ensino do município de São Gabriel da Cachoeira regularizou em 2000, todas as escolas indígenas municipais, as quais passaram a ter ato de criação com data retroativa ao seu primeiro ano de funcionamento.<sup>19</sup>

*Nucleação das escolas indígenas* - Em 1998 as escolas municipais foram nucleadas devido ao número baixo de alunos, em média dez por escola. A nucleação consistiu no agrupamento de escolas de diferentes comunidades em escolas-núcleo para fins de cadastro, levando em conta sua proximidade geográfica<sup>20</sup>. Houve assim uma diminuição considerável no número de escolas municipais (46 no Censo do Inep de 1999), cada uma com quantidade de alunos suficiente para recebimento de recursos de Programas do Ministério da Educação (MEC). Em 2002, tal nucleação foi desfeita por demanda das próprias comunidades indígenas, percebendo que suas escolas locais não mais constavam no sistema municipal e no censo escolar. De fato, a nucleação de 1998 não contou com a participação das comunidades na escolha de como e com quais comunidades, suas escolas seriam nucleadas.<sup>21</sup>

## SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA - ESCOLAS INDÍGENAS MUNICIPAIS

Ano	Número de Escolas – MEC/Inep	Número de Escolas – Semec
1999	46	171
2000	46	180
2001	48	186
2002	56	185
2003	181	186

Fontes: Inep, 2004; São Gabriel da Cachoeira, 2004

A tabela acima indica que a nucleação das escolas perdurou por quatro anos e foi desfeita em 2003, quando o número de escolas aumentou consideravelmente (representando, na verdade, a quantidade real de escolas indígenas existentes no município no período anterior à nucleação em questão).

*Rede de escolas estaduais e federais* - Em 2003, o Sistema de Ensino do município de São Gabriel da Cachoeira oferecia para a população indígena, a educação infantil (creche e pré-escola), o ensino fundamental, o ensino médio e a educação superior através de convênios com a Universidade Federal do Amazonas (Ufam) e Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Além da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tanto pelo sistema estadual como municipal, em nível do ensino fundamental.<sup>22</sup>

Dados da rede de escolas estaduais no município neste período apresentavam uma organização centrada em 12 escolas<sup>23</sup>, cinco funcionando em prédios das missões salesianas, sendo quatro já com ensino médio (três na zona urbana, uma em terra indígena: lauretê, que já oferecia também a educação infantil) e as demais com ensino fundamental. Das 12 escolas estaduais, quatro estavam localizadas na sede do município e as demais em

17 São Gabriel da Cachoeira, 2001a.

18 São Gabriel da Cachoeira, 1998a.

19 São Gabriel da Cachoeira, 2000.

20 São Gabriel da Cachoeira, 1998.

21 Cf. Tabela nesta página.

22 Brasil, 2004.

23 Idem, 2004.

terras indígenas<sup>24</sup> (das quais quatro em pelotões de fronteira do Exército: Querari, São Joaquim, Cucuí e lauretê, em convênio com o Comando Militar da Amazônia – CMA). De acordo com os dados do Inep de 2003, as escolas da rede estadual que funcionavam na sede das missões salesianas localizadas em terras indígenas do município (lauretê, Assunção do Rio Içana, Taracuí, Pari-Cachoeira e Maturacá) foram cadastradas como escolas indígenas.<sup>25</sup>

Sob responsabilidade federal, funcionava na sede do município a Escola Agrotécnica, com ensino médio e técnico. Na rede particular, existiam duas escolas de educação infantil e uma de ensino fundamental até a 4ª série.<sup>26</sup>

*Evolução da rede escolar municipal* - No período de 1997 a 2003, aumentou consideravelmente o número de alunos das escolas da rede municipal de ensino, o que demonstrava a ampliação do acesso à educação escolar naquela região.

## MATRÍCULA INICIAL - ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA

Ano	Número de Alunos				Total Geral
	Municipal	Estadual	Federal	Privada	
1997	1.855	3.574	-	-	5.429
1998	3.698	3.959	-	-	7.657
1999	5.340	5.448	456	314	11.558
2000	5.563	6.418	257	148	12.386
2001	5.561	6.614	194	240	12.609
2002	6.339	6.908	147	225	13.619
2003	7.091	6.719	138	263	14.211

Fonte: Brasil, 2004

Com isso verifica-se que a educação escolar oferecida à população indígena do município de São Gabriel da Cachoeira desde a época dos missionários católicos passou por mudanças significativas, oriundas tanto da mobilização indígena como das novas diretrizes nacionais para a educação escolar indígena.

## Semec 2005 a 2008

O período entre 2005 e 2008 foi muito importante para a educação escolar indígena em São Gabriel da Cachoeira. Foi uma época em que os povos indígenas puderam, junto com o poder público local e outras instituições competentes, repensar e avaliar a política de educação nas comunidades. Nesse período, demandas coletivas vão se espalhando pela região: por melhorias na qualidade da educação escolar, por políticas públicas que respeitassem os direitos à educação escolar diferenciada; demandas por investimento em estratégias de ação e em políticas que fossem ao encontro das propostas em curso em várias escolas indígenas.

Em 2005, a Semec abriu suas portas e seguiu visitando as escolas indígenas nas várias calhas de rio, para escutar e entender suas propostas e como funcionavam; como os povos que vivem no alto rio Negro queriam que funcionassem suas escolas. Várias ações foram executadas para dar conta dessa nova estratégia de governo, de apoio às comunidades, para que fossem construídas propostas específicas que atendessem à particularidade de cada povo/microrregião. No período, a Semec pôde apresentar as diretrizes específicas da política de educação municipal no Plano Diretor do Município.

*Barco-escola* – financiado pelo Unicef a partir de proposta elaborada na época em que Gersem Baniwa foi secretário da Semec. Nesse período o barco-escola foi usado de acordo com o previsto no projeto original de 1998, como espaço de formação de professores e alunos. O barco-escola, com biblioteca, videoteca, infraestrutura para a produção de material didático, circulava nos rios servindo como instrumento pedagógico na formação de alunos, professores e comunidades.

*Visitas e reuniões nas cerca de 500 comunidades do município* – eram realizadas durante o ano inteiro pela equipe da Semec. As reuniões

24 *Idem*, 2004.

25 *Brasil*, 2004. Recentemente algumas dessas escolas - ao que se sabe, as situadas na zona urbana, embora não estejam claras as motivações - deixaram de ser reconhecidas como escolas indígenas e, possivelmente, de acessar recursos diferenciados destinados às escolas indígenas.

26 *Idem*, 2004.

intercomunitárias tinham como objetivo ouvir e assessorar as comunidades indígenas para repensarem suas escolas. A secretária Edilúcia visitou pessoalmente 80% das comunidades indígenas do município, além de aldeias onde não existiam escolas.

*Encontros pedagógicos por calha de rio* – Na época foram organizados dez encontros de formação continuada para professores indígenas municipais, com ampla participação das lideranças de cada comunidade, que tinham como meta orientar os professores na avaliação das escolas existentes nas comunidades e na elaboração de um projeto político-pedagógico (PPP) próprio. Discutia-se os objetivos das escolas, a educação escolar indígena diferenciada, a gestão e administração escolar, a sistemática de elaboração dos PPPs, método de ensino via pesquisa e sistemas de avaliação. “Com essa iniciativa os técnicos da Semec podiam conhecer *in loco* as realidades específicas de cada povo indígena, possibilitando a discussão de uma política municipal de educação com ampla participação dos professores e lideranças indígenas e outros envolvidos nesse processo de discussão da resignificação das escolas para esses povos” (São Gabriel da Cachoeira, 2006). Ampliou-se a discussão com as comunidades para a organização de conselhos escolares a partir de uma reorganização territorial, linguística e cultural dessas escolas, com base nas experiências das escolas piloto implementadas pelo Projeto de Educação Foirn e ISA.

*Apoio a escolas e reconhecimento de seus PPPs* - A Semec passou a apoiar política e financeiramente, através de parcerias, a Escola Htapinopona – Tuyuka, a Escola Pamáali – Baniwa e Coripaco, a Escola Khumuno Wáti – Kotiria, a Escola Yupuri – Tukano e a Escola Ye’pa Mahsã – Tukano, participando efetivamente das discussões e reconhecendo seus projetos político-pedagógicos específicos, que estavam engavetados fazia três anos. É importante ressaltar que as experiências feitas nas escolas piloto sempre seguiram as orientações e diretrizes nacionais para a educação escolar indígena e tinham como meta principal influenciar as políticas públicas, na

### **PERFIL DO PROFESSOR INDÍGENA – SEMEC/2006**

- Ser educador
- Ser professor – pesquisador
- Ser bilíngue falante da língua materna/português
- Coerente em suas atitudes
- Responsável em seus atos
- Ter paciência
- Ser participativo na comunidade
- Objetivo em suas opiniões
- Lealdade com a justiça
- Sensível e compreensível
- Respeitar horários e calendário escolar
- Criativo nas soluções de problemas
- Ser corajoso no momento da dificuldade
- Conhecer os direitos coletivos e a Legislação Educacional
- Sabedor da Filosofia da Escola Indígena
- Exercer as funções: social, política, econômica, cultural e étnica
- Não se ausentar da escola sem o conhecimento da comunidade!

### **PROFESSOR! SEJA TRANSFORMADOR DA SUA COMUNIDADE**

“Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade”. *Gersem Baniwa*

flexibilização de seus programas e planos de governo, para atender à diversidade étnica do rio Negro. Em outras palavras, se tais experiências-piloto tivessem êxito, suas propostas poderiam ser transformadas em políticas públicas inovadoras, garantindo maior autonomia aos povos indígenas para decidirem como deveriam funcionar suas escolas, escolher seus professores, definir sua política linguística, produzir literatura e materiais didáticos, calendário de atividades, metodologia de trabalho pedagógico e definir suas parcerias. E assim foi feito!

**OBJETIVOS DA SEMEC (2005-2008),  
NO INFORMATIVO SEMEC DE 2006**

- Promover os encontros pedagógicos por calha de rio;
- fazer parcerias para desenvolver educação inclusiva no município;
- realizar oficinas de construção dos projetos político-pedagógicos;
- encaminhar os PPPs e o processo de legalização dos mesmos;
- realizar oficinas de orientação pedagógica de acordo com as demandas;
- elaborar projetos para captação de recursos para a realização das oficinas;
- investir na elaboração de um novo plano de educação do município;
- investir na formação do professor municipal para o fortalecimento da educação escolar indígena diferenciada no município;
- reformular as leis que regem os conselhos municipais da educação;
- redimensionar a estrutura do conselho de alimentação escolar;
- participar ativamente dos conselhos municipais.

*Curso de formação em Magistério Indígena II* – iniciado em 2005, ocorreu em cinco regiões delimitadas por famílias linguísticas, atendendo 325 alunos oriundos de todos os rios do município. O método de ensino foi via pesquisa: os alunos elaboraram projetos de pesquisa em conjunto com os professores e suas comunidades, definidos a partir das problemáticas levantadas em cada etapa. A Semec compôs e ajudou a criar a coordenação multi-institucional do Magistério Indígena II, que passou a gerir as etapas presenciais deste curso. A Secretaria realizou reuniões mensais com a Foirn e as organizações não governamentais

que trabalhavam com educação indígena (SSL, ISA e Ipol) com vistas à implementação de parcerias para realizar a formação continuada dos professores de ensino fundamental, formação da equipe técnica da Semec e outras atividades. Por questões orçamentárias do município e do Estado, o II Magistério foi interrompido e retomado por várias vezes. Para dar prosseguimento, a Secretaria procurou estabelecer várias parcerias, mas as negociações nem sempre avançaram o suficiente para garantir o cumprimento das etapas previstas<sup>27</sup>.

*Aumento da demanda pelo ensino fundamental completo* - Durante a gestão de Edilúcia de Freitas frente à Semec, grandes mudanças aconteceram. Cresceu vertiginosamente a demanda das comunidades por ensino fundamental completo em suas escolas. Algumas escolas existiam há 20-30 anos e outras eram mais recentes, mas todas apresentavam essa demanda, visando possibilitar que as crianças e os jovens permanecessem nas suas regiões de origem, geralmente nas terras indígenas demarcadas.

Edilúcia de Freitas assume a Secretaria Municipal de Educação e, posteriormente, avalia seus primeiros dois anos de mandato: “em 2005 tínhamos onze escolas com ensino fundamental completo, hoje são 50 escolas que estão assumindo o ensino fundamental completo. Com isso o quadro de professores aumentou e o recurso foi diminuindo, são desafios que vamos enfrentando. Esse ano temos mais pedidos de escolas que querem a educação diferenciada, o ensino fundamental diferenciado. Estamos dando essa resposta para as comunidades e atendendo aos pedidos. Fechamos 2006 com 204 escolas. Em 2007 ainda não sabemos quantas vamos abrir. Temos três escolas na sede do município e 201 nas terras indígenas; temos 545 professores e 9 mil alunos. Em 2004 tínhamos 5.500 alunos no

27 Em fevereiro de 2011 aconteceu uma etapa intensiva em São Gabriel, financiada e gerida pedagogicamente pela Seduc, portanto não mais perseguindo a proposta político-pedagógica original do curso, e que concentrou quase todos os polos (exceto os Yanomami de Maturacá) na cidade de São Gabriel.

censo escolar; de lá para cá tivemos um aumento de 81% no número de alunos".<sup>28</sup> A demanda por ensino fundamental autogerido no sistema municipal desdobra-se em demanda por ensinos médios nos anos seguintes.

*Equipe de trabalho* - Reestruturou e montou uma equipe técnica de trabalho, que antes não existia, dando início a um processo de formação.

*Conselhos Municipais* - Reativou os Conselhos Municipais de Alimentação Escolar e do Fundef; implementou um processo de discussão para a aquisição da merenda regionalizada.

*Cooficialização das línguas indígenas* - Nesse período, a Semec aprovou a Lei n. 210/2006 que regulamenta a Lei n. 145/2002 que cooficializa as línguas indígenas tukano, baniwa e nheengatu em São Gabriel da Cachoeira, e determina que estas línguas sejam usadas nas instituições públicas e privadas do município. Em 2006, a Semec realizou o Seminário de política linguística, gestão do conhecimento e tradução cultural, para discutir conjuntamente uma política linguística e de gestão dos conhecimentos nessas línguas. O seminário deliberou a criação do dia das línguas, do conselho municipal de política linguística, do fundo municipal de política linguística, e um curso de credenciamento de tradutores para as três línguas cooficiais.

*Gestão compartilhada* - As mudanças ocorridas na gestão de Edilúcia resultaram de um processo de articulação entre diversas instituições que atuavam à época com a educação escolar indígena em São Gabriel da Cachoeira. Diversos foram os movimentos acontecidos na região para que as mudanças inovadoras fossem se concretizando.

Foram realizados dois seminários de educação escolar indígena (2005 e 2006) onde foram assinados termos de compromissos entre as instituições participantes, para implementação da educação escolar indígena na região do rio Negro. Seminários estes organizados pela Foirn, Semec, ISA, SSL

e Funai, contando com a participação do MEC, Seduc, EAF/AM (atual Ifam). No primeiro seminário os participantes apresentaram suas demandas e problemas e os representantes das instituições firmaram publicamente seus compromissos; no segundo seminário foi avaliado o termo de compromissos do ano anterior, e assinado um novo, visando sua efetivação, ficando estabelecidas as ações a serem implementadas nos anos seguintes e a responsabilidade de cada instituição parceira; também foram debatidos os objetivos das escolas indígenas e a adequação das mesmas ao Programa Regional de Desenvolvimento Indígena Sustentado desenvolvido pela Foirn e seus parceiros.

Em fevereiro de 2007 foi realizada uma reunião de formação continuada na maloca da Foirn em São Gabriel da Cachoeira organizada por Foirn, Semec, ISA, Funai, Cedac e SSL, com financiamento da Secad/MEC, com os objetivos de construir coletivamente um novo programa de educação escolar indígena para a região do rio Negro; avaliar as ações realizadas a partir da criação da coordenação de educação escolar indígena multi-institucional em 2003; discutir um programa de formação continuada; sistematizar os resultados alcançados e fazer um plano de ação para os anos seguintes.

Em março do mesmo ano, por indicação do então conselheiro indígena Gersem Baniwa, a 14a. reunião ordinária da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) é realizada na maloca da Foirn em São Gabriel da Cachoeira. Esta reunião foi considerada uma audiência pública para o CNE, pois Gersem solicitou o pronunciamento da Câmara sobre questões relevantes mas que vinham travando o desenvolvimento das políticas e ações de educação escolar indígena no país. Neste evento histórico para o CNE e para a região, os povos do rio Negro puderam apresentar as experiências de educação escolar indígena vividas em suas comunidades.

28 Brasil, São Gabriel da Cachoeira, 2007.

### **I CONEEI – CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Os principais objetivos foram: consultar os representantes dos povos indígenas e das organizações governamentais e da sociedade civil sobre as realidades e as necessidades educacionais para o futuro das políticas de educação escolar indígena; discutir propostas de aperfeiçoamento da oferta de educação escolar indígena, na perspectiva da implementação dos territórios etnoeducacionais; propor diretrizes que possibilitem o avanço da educação escolar indígena em qualidade e efetividade; e pactuar entre os representantes dos povos indígenas, dos entes federados e das organizações a construção coletiva de compromissos para a prática da interculturalidade na educação escolar indígena.

Em dezembro de 2008 é realizada a Conferência Regional de Educação Escolar Indígena na maloca da Foirn em São Gabriel da Cachoeira, uma das etapas preparatórias para a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Coneei), realizada em Luziania/GO em novembro de 2009. Na Conferência Regional foram pactuadas as primeiras ações para o Território Etnoeducacional do rio Negro (TEE/RN). Nos anos seguintes tais ações foram reavaliadas e novos termos assinados. Entretanto, até o momento este plano não foi executado, e também não foi criado o conselho gestor que irá acompanhar a execução do plano do TEE/RN.

*Plano de Ações Articuladas* - O trabalho em parceria e através de uma gestão compartilhada com as várias instituições rendeu para a Semec a aprovação de um Plano de Ação Articulada (PAR) no Ministério da Educação, que visava apoiar financeiramente ações para a implementação da educação escolar de qualidade, tanto a educação indígena nas comunidades do alto rio Negro, como nas escolas municipais em área urbana. Dentre essas ações estava a formação da equipe da Semec e

a formação dos Assessores Pedagógicos Indígenas (APIs) que teriam como missão principal orientar os professores indígenas na elaboração dos PPPs, produção de material didático nas línguas indígenas e a assessoria aos demais trabalhos feitos nas escolas indígenas de sua área de abrangência.

O Plano de Ações Articuladas do município de São Gabriel da Cachoeira foi elaborado e aprovado a partir de um diagnóstico participativo feito pelo município em parceria com técnicos do MEC. Contemplava o desenvolvimento de ações pelo município, ao longo de quatro anos, nas áreas de gestão educacional; formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; infraestrutura e recursos pedagógicos. Dentre as conquistas para a educação escolar indígena, o PAR incluiu a formação diferenciada de uma rede de 22 Assessores Pedagógicos Indígenas, garantindo-lhes melhores condições (infraestrutura, equipamentos, materiais pedagógicos) de realização do acompanhamento escolar em suas sub-regiões nas terras indígenas do município, e também na cidade de São Gabriel da Cachoeira. Os APIs, à época professores indígenas que se destacaram como lideranças desse processo e foram escolhidos como representantes de 22 diferentes sub-regiões do alto rio Negro, segundo critérios étnicos e de proximidade sociopolítica. Cada API em processo de formação faria o acompanhamento das escolas de sua sub-região, e periodicamente participaria de etapas de formação e análise dos dados sobre práticas político-pedagógicas por eles coletados. Esse modelo vinha sendo experimentado no âmbito das escolas piloto, com relativo sucesso.

No início de 2009, o município perdeu o financiamento do PAR, devido à gestão do prefeito Pedro Garcia não estar atenta aos termos do convênio, que orientava a necessidade de pedir um termo aditivo para garantir o recurso. Em decorrência disso, a Foirn apresentou um projeto ao Edital n. 13/09 da Secad/MEC, que visava acessar recursos para dar continuidade à formação dos APIs, ampliando vagas para novos APIs do médio rio Negro. Apesar do projeto aprovado, esse

recurso ainda não foi recebido pela Foirn. Nesse contexto, os APIs seguem atuando até hoje, sem levar adiante seu processo de formação. Mas com a falta de apoio político, pedagógico e logístico, praticamente toda a equipe foi renovada, pessoas mais experientes sendo substituídas e sua mobilização perdendo o ímpeto dos anos anteriores.

*Dificuldades enfrentadas* - Para avançar na política de educação escolar indígena em São Gabriel da Cachoeira, várias dificuldades foram enfrentadas, dentre as quais a secretária Edilúcia costumava enfatizar: recursos insuficientes para executar a política da educação escolar indígena diferenciada; dificuldades para atender e conseguir financiar escolas indígenas com seis a oito alunos, pois a organização social dos povos indígenas do rio Negro se baseia em pequenas comunidades ou grupos locais, adaptadas às limitações ecológicas da região do rio Negro. Falta de condições para elaborar e publicar materiais didáticos nas línguas indígenas, a partir de pesquisas e assessorias técnicas antropológicas, pedagógicas e linguísticas; e de garantir assessorias permanentes para as diferentes calhas de rios, formadas para tal trabalho de desenvolvimento de pesquisas e realização de oficinas para elaboração de materiais didáticos específicos.

Um município com uma extensão de 109 mil km<sup>2</sup> - então com 158 escolas municipais indígenas distribuídas em toda esta extensão - requeria uma infraestrutura de transporte fluvial que a Semec não tinha, não tendo também de onde tirar os recursos para isto. Enfrentava ainda o desafio de buscar recursos específicos para a realização das oficinas pedagógicas nas calhas de rio, e não mais a formação continuada como antes, toda na cidade; de equipar as escolas nas comunidades com energia sustentável e limpa, por meio de placas solares; de capacitar professores e lideranças para a produção de materiais didáticos, adquirindo também uma mini gráfica para a cidade.

Na prática, a implementação de projetos de escolas diferenciadas na região sempre tem sido problemática. Antes ou depois da promulgação das novas legislações federais, programas nacionais e outros

## **ORIGEM, FORMAÇÃO E CONTRATAÇÃO DE APIS**

**LAISE DINIZ E MELISSA DE OLIVEIRA**

O Projeto Educação *Escolar Indígena do Rio Negro* realizou importante investimento na formação de professores indígenas, por meio de oficinas pedagógicas temáticas, assessorias externas, e de encontros de professores nas então chamadas escolas-piloto. Concomitantemente, os professores participavam do I Magistério Indígena promovido pela Semec, de Seminários de Educação Indígena realizados pela Foirn, e outros eventos.

Ao longo deste processo alguns professores/gestores das escolas foram se tornando pessoas de referência no debate em torno da educação escolar indígena em sua microrregião, no município ou até em outras regiões. Passam a ser chamados para participar nas discussões em outras escolas/comunidades, de eventos regionais e alguns começaram a atuar como docentes no Magistério Indígena II. A partir de 2006, passam a ter papel central na constituição de redes de escolas com propostas específicas, que começava a se configurar na região do alto rio Negro, como articuladores e multiplicadores de experiências. Atentando a esta situação surgiu a ideia de institucionalizar a categoria de Assessor Pedagógico Indígena (API), que não consiste simplesmente em mais uma categoria profissional, e sim na formação de uma equipe pedagógica indígena atuante nas comunidades, com reais condições de gerar mudanças. Os APIs foram reconhecidos, e seu papel fortalecido e incentivado a partir da contratação de uma equipe de 22 assessores pedagógicos indígenas para todo o município.

documentos favoráveis a implantação de escolas indígenas específicas, interculturais, multilíngues, muitas iniciativas vanguardistas enfrentaram e continuam enfrentando grandes obstáculos, devido à estrutura verticalizada dos sistemas educativos local, estadual e nacional, que operam segundo a lógica tradicional, definida num sistema burocrático e rígido que não se flexibiliza para atender as inovações propostas e conduzidas pelas escolas indígenas.

### ***Tempo de administradores indígenas (2009-2012)***

Na perspectiva de implementar um projeto de autonomia que atendesse aos anseios dos povos indígenas da região, o movimento indígena local articulou uma ampla aliança intraétnica para as eleições de 2008, mobilizando e viabilizando uma candidatura exclusivamente indígena comprometida com seu projeto de autonomia. Quatro anos antes, a primeira tentativa dessa natureza acabou não se confirmando. Agora sim, pela primeira vez na história do movimento indígena local e do município, a aliança se consumava, elegendo um prefeito e um vice-prefeito indígenas, ambos do quadro histórico do movimento.

Acreditava-se que uma gestão indígena consolidaria os projetos próprios baseados nas vivências históricas concretas dos povos indígenas, e nas estratégias, demandas, prioridades e interesses do movimento indígena local. Que uma gestão indígena fortaleceria ainda mais sua luta, impulsionando programas e projetos inovadores de interesse das comunidades nas áreas de educação, saúde, auto-sustentabilidade, além de outras políticas já iniciadas pelo movimento por conta própria e com apoio de assessorias externas, mas sem apoio do governo local. O movimento indígena coordenado pela Foim havia se preparado para este momento alto e histórico se articulando, mobilizando, organizando, formando suas lideranças, elaborando e experimentando projetos inovadores durante três décadas. A chegada ao poder consolidaria toda essa caminhada; suas conquistas passariam a ter respaldo e apoio do poder público municipal.

As decepções vieram logo no primeiro ano da atual gestão. Os recursos do PAR Indígena foram perdidos, paralisando as formações dos APIs e dos técnicos da Semec; a coordenação multi-institucional foi desfeita e a Semec diminuiu consideravelmente seu diálogo com a sociedade civil. Nos anos seguintes, não foram feitas prestações de contas de recursos da merenda escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), nem construções de escolas. Apenas neste ano de 2011 foi aprovado um projeto para a construção de escolas indígenas. O magistério indígena ficou parado por dois anos, sendo retomado em 2011 com nova organização pedagógica. Diante desta realidade as escolas indígenas estão desassistidas, sem merenda e material escolar, muitas funcionando com infraestrutura precária, com pouco acompanhamento pedagógico e sem acesso aos recursos do PDDE. O único avanço que se pode considerar nestes últimos três anos foi a valorização dos profissionais da educação, com aumento de seus salários.

### **A Seduc e os ensinos médios**

A mobilização em torno da educação escolar indígena na região de São Gabriel da Cachoeira, envolvendo mais e mais comunidades e escolas municipais situadas nas terras indígenas Alto Rio Negro e Médio Rio Negro, concretiza-se na criação e legalização de escolas indígenas de ensino fundamental completo, com amplo apoio político e pedagógico da Semec na gestão de Edilúcia de Freitas.

Como veremos nas experiências relatadas ao longo do livro, ensinos médios demandados por várias destas escolas quando seus alunos se formam no ensino fundamental, serão negociados não mais com a Secretaria Municipal de Educação (Semec), mas com a Seduc/AM (Secretaria de Estado de Educação do Amazonas); aí passam a enfrentar inúmeras dificuldades, barreiras, incompreensões... Seus projetos político-pedagógicos do ensino fundamental, que inspiram suas propostas de ensino médio, são inicialmente rejeitados. O

ensino via pesquisas e sem disciplinas é recusado. Diante disso, algumas comunidades optaram por começar a funcionar seus ensinos médios com apoio e incentivo da Semec (Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira - AM), aguardando o reconhecimento posterior da Seduc (Secretaria de Estado de Educação do Amazonas). Alguns destes ensinos médios não foram reconhecidos até hoje pelo governo do estado do Amazonas. Apesar de contar com professores contratados pelo estado, turmas estão se formando sem receber seus diplomas, à espera de processos morosos no âmbito da Seduc em Manaus.

Os primeiros ensinos médios planejados de forma mais autônoma e com propostas político-pedagógicas inovadoras na região, foram os das Escolas Tuyuka e Pamáali (Baniwa e Coripaco), cuja mobilização nesse sentido já vinha acontecendo há vários anos, com apoio do Projeto de Educação. Essa demanda por ensinos médios vinha se espalhando, inclusive nas escolas estaduais mais antigas. Vinha ganhando força, as dificuldades nas negociações entre comunidades e Seduc ficando críticas, até que em 10 de março de 2004 aconteceu o Seminário "Os povos indígenas no alto e médio rio Negro e a educação escolar: construindo um ensino médio específico", promovido conjuntamente pela Semtec/MEC e pelo Conselho dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro (Copiarn).

Lideranças, associações, escolas e organizações exigiram uma postura mais responsável (democrática, solidária e de respeito), refletida em ações concretas, por parte do poder público municipal (Semec), estadual (Seduc) e federal (Semtec/MEC) na implantação do ensino médio específico e diferenciado nas escolas indígenas. Os participantes se posicionaram e pediram insistentemente que o regimento escolar da Diocese de São Gabriel da Cachoeira, em funcionamento, fosse substituído por projetos político-pedagógicos das escolas; que pudessem ser amplamente discutidos entre professores, pais, alunos, organizações indígenas e a comunidade em geral, respeitando a diversidade cultural dos povos indígenas, suas línguas, seu pa-



© Fernando José de Oliveira/Instituto Iraquara, 2006

**Aluna Lenilza Marques Ramos, avaliação das colmeias na Escola Tuyuka, comunidade São Pedro**

trimônio histórico; que cada escola, trabalhando de forma crítica, por meio da pesquisa, passasse a utilizar os conhecimentos tradicionais das etnias, no diálogo com as outras culturas.

As escolas de Pari-Cachoeira, Taracuí e Assunção do Içana começaram a fazer uma proposta de descentralização e de implantação de um ensino médio próprio. Reivindicaram um calendário diferenciado, com uma previsão de duração dos cursos com o tempo necessário para a formação do aluno, e uma gestão indígena, substituindo as irmãs diretoras. Queriam mudar a gestão das escolas, passando essa responsabilidade para quem tem as melhores condições de responder por ela, ou seja, os próprios índios; que cada escola passasse a ter seu próprio projeto pedagógico, pensado, elaborado e executado pelos próprios índios, de forma a valorizar os saberes tradicionais dos povos, as suas línguas e cultura. Nesses lugares, os professores e outros participantes realizaram assembleias com as comunidades, para comunicar os resultados do Seminário, tomar as decisões locais e fazer os encaminhamentos necessários para a implantação já decidida e apoiada pelas autoridades presentes. (Camargo & Albuquerque, 2006).

## CRONOLOGIA GERAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ALTO RIO NEGRO

- 1914-1950** • Instalação de sete grandes sedes de missões salesianas na região do alto rio Negro: São Gabriel (1914), Barcelos (1924) e Santa Isabel (1942) no rio Negro; Taracúá (1923) e Iauaretê (1929) no rio Uaupés; Pari-Cachoeira (1940) no alto rio Tiquié; Nossa Senhora de Assunção (1953) no rio Içana
- 1948-1953** • Atuação da missionária evangélica Sofia Müller no rio Içana
- Anos 1980** • Gradativa desativação do sistema de internatos salesianos na região
- 1960-1990** • Composição gradual da rede de *escolas rurais* em comunidades indígenas, situadas fora dos centros missionários mas também sob administração do governo do Estado e supervisão pedagógica das irmãs salesianas
- 1980** • Fundação da Escola de Cucuí (Decreto Lei no. 4870 de 24/03/1980)
- 1983** • Implantação da Secretaria Municipal de Educação em São Gabriel da Cachoeira
- 1987** • Fundação da Foirn em 28 de abril, durante a *II Assembleia dos Povos Indígenas do rio Negro*  
 • Realização da *II Assembleia dos Povos Indígenas do rio Negro* (que tratou de questões como Projeto Calha Norte, regularização das terras indígenas e declaração da exploração de ouro pelas empresas Goldamazon e Paranapanema no garimpo da Serra do Traíra como ilegais)  
 • Retirada de garimpeiros que, desde a década anterior, haviam invadido toda a região do baixo rio Negro às regiões fronteiriças de Serra do Traíra (ao sul do Tiquié), e da Serra do Caparro no rio Cuiaí  
 • Retirada de empresas mineradoras que haviam se instalado na região
- 1988** • Início do funcionamento do 2º grau, atual ensino médio, na Escola São Miguel, em Iauaretê
- 1990-1994** • Primeiro curso de ensino superior oferecido pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam) na cidade de São Gabriel da Cachoeira: Licenciatura em Filosofia
- 1991** • Implantação do ensino fundamental completo na escola Nossa Senhora de Assunção (médio rio Içana)  
 • Decreto nº 26/91 transfere da Funai para o MEC a responsabilidade pela coordenação das ações de Educação Escolar Indígena, e transfere aos estados e municípios a responsabilidade pela sua execução  
 • O Instituto de Educação Rural do Amazonas (IER/AM) passa a coordenar as ações de elaboração e execução da política educacional indígena no Estado do Amazonas  
 • IER-AM e outras entidades formam, por solicitação do MEC, uma Comissão Interinstitucional para elaborar uma proposta de diretrizes para a educação indígena no Estado do Amazonas
- 1994** • Definição pelo MEC das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena
- 1995-1996** • Declaração pelo ministro da justiça da região como área de posse permanente dos índios, sendo determinada à Funai a demarcação administrativa de cinco terras indígenas contíguas na região do alto e médio rio Negro
- 1996** • IX Encontro da Copiar (Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima) é realizado em São Gabriel da Cachoeira  
 • Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição de 1988
- 1997** • Resolução nº 99 do Conselho de Educação Escolar do Amazonas (CEE/AM) fixa competências para os municípios na estruturação do seu sistema de ensino, incluindo *normas espe-*

*cíficas para as escolas indígenas, que garantam a implantação de uma educação diferenciada e de qualidade (art. 38)*

- Criação do Conselho Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira – AM (Lei no. 065 de 11 de outubro de 1997)
- Criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério de São Gabriel da Cachoeira (Lei n. 064 de 17 de novembro de 1997)
- *Operação um Dia de Trabalho* (OD) direciona o resultado da campanha de 1997 de levantamento fundos por estudantes secundaristas da Noruega, para educação escolar indígena no Brasil: povos do rio Negro (Foirn e ISA), Yanomami (CCPY) e Waiãpi (Iepé/AP)
- Início do Projeto *Educação Escolar Indígena do Rio Negro*, em parceria entre Foirn, ISA e associações de base locais
- julho 1997** • *I Conferência Municipal de Educação* encaminha consulta pública sobre a situação e a perspectiva da educação escolar no município, em São Gabriel
- 1997-1998** • Formulação do projeto para a consolidação da demarcação e do plano de proteção e fiscalização da área; realização das atividades de demarcação física das Terras Indígenas do alto rio Negro
- 1997-1999** • Gersem José Luciano dos Santos, do povo Baniwa, assume a Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira
- 1997-2000** • Implantação do Programa *Construindo uma Educação Escolar Indígena* pela Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira
- 1998** • Ministro da Justiça entrega os decretos de homologação das cinco Terras Indígenas demarcadas durante a *6ª Assembleia Geral da Foirn* (15 de abril de 1998)
- Estado do Amazonas cria o Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI/AM), órgão consultivo e deliberativo, que assessora o Conselho Estadual de Educação, além de acompanhar e avaliar as escolas indígenas
- Publicação pelo Ministério da Cultura, do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
- maio 1998** • *I Seminário de Educação Escolar Indígena no Estado do Amazonas* (alto, médio e baixo rio Negro, rio Solimões, rio Madeira, rio Purus e baixo rio Amazonas)
- 1998-2002** • Magistério Indígena I é realizado em São Gabriel da Cachoeira – AM
- 1999** • Criação do Sistema Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira (Lei no. 87 de 24 de maio de 1999)
- Parecer nº 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, com proposição da categoria *escola indígena*
- Resolução nº 3/99 do Conselho Nacional de Educação fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, como a criação da categoria *escola indígena*, na “condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios” e garantindo-lhe autonomia pedagógica e curricular; orienta o estabelecimento do regime de colaboração entre União, estados e municípios, dentre outros aspectos.
- 2000** • Domingos Sávio Camico Agudelos assume a Secretaria Municipal de Educação do município
- Regularização da rede de antigas *escolas rurais*, agora reconhecidas enquanto *escolas indígenas*, através do decreto n. 003 de 05/04/2000: reconhecimento da criação de escolas da

- Rede Municipal de Ensino de natureza indígena (todas funcionando ainda apenas com o primeiro segmento do ensino fundamental, ou de 1ª a 4ª séries)
- Criação da Escola Indígena Baniwa e Coripaco (Eibc) - Pamáali de ensino fundamental completo
  - 1ª Assembleia Geral do Copiam – Conselho dos Professores Indígenas do Amazonas
  - Aprovação, na Comissão de Constituição e Justiça do Senado Federal, após oito anos de tramitação, da Disposição 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), estabelecendo os direitos dos povos indígenas e tribais no mundo
- 2001**
- Aprovação do Programa *Construindo uma Educação Escolar Indígena: Formação de Professores Indígenas* no município de São Gabriel, pela Seduc (Resolução no. 118 de 09 de outubro de 2001)
  - Estado do Amazonas cria a Fundação Estadual de Política Indigenista (Fepi), com a finalidade de orientar as ações do governo estadual, fazendo uma interlocução em defesa dos direitos dos povos indígenas
- 2001-2002**
- 2002**
- Aracy Coimbra à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira
  - Promulgada Lei de Cooficialização do Nheengatu, Tukano e Baniwa, pela Câmara dos Vereadores (Lei no. 145 de 11 de dezembro de 2002) de São Gabriel da Cachoeira
  - Decreto municipal no.13 de 25/03/2002 cria 11 escolas indígenas de ensino fundamental completo no município
  - Criação da Escola Indígena Utapinozona Tuyuka (Aeitã) de ensino fundamental completo (Decreto Municipal n.13)
  - O governo norueguês, através da Norad, passa a apoiar o Projeto *Educação Escolar Indígena do Rio Negro*, desenvolvido em parceria Foirn, associações de base locais e ISA
  - II Reunião do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena declara ser o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena apenas órgão consultivo junto às comunidades indígenas (não mais normativo)
- 2003**
- Alfredo Tadeu Coimbra é Secretário Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira
  - Criação da Escola Yupuri (inicialmente ainda com sede na Escola Hausirõ) de ensino fundamental completo
  - Processo de avaliação externa do Projeto *Educação Escolar Indígena do rio Negro* (Foirn/ISA)
  - Lançamento do PRDIS, visando a construção de políticas públicas através do Programa Regional de Desenvolvimento Indígena Sustentável do Rio Negro
- 2004**
- Início do funcionamento do Departamento de Educação da Foirn
  - Quelma da Silva Otero como Secretária Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira
  - Início do funcionamento do ensino fundamental completo na Escola Ye'pa Mahsã (baixo Uaupés)
  - Início do funcionamento do Ensino médio Cariamã (vinculado à Escola Nossa Senhora de Assunção)
  - I Seminário sobre Ensino Médio, realizado em São Gabriel da Cachoeira pelo MEC *Os Povos Indígenas no Alto e Médio Rio Negro e a Educação Escolar: Construindo um Ensino Médio Específico*
  - Início do funcionamento do ensino médio na escola de Pari-Cachoeira (Escola Estadual Indígena Dom Pedro Massa)
- 2005**
- Edilúcia de Freitas à frente da Semec (2005-2008): adota sistema de gestão compartilhada da educação escolar indígena, buscando ampliar o processo de reestruturação das escolas indígenas

- Aprovação do projeto político-pedagógico do ensino fundamental da Escola Indígena Tuyuka, pelo Conselho Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira
  - Criação da Associação Escola Indígena Tukano Yepa Pirõ Porã (Aeitypp)
  - Projeto Político-Pedagógico da Escola Khumuno Wá'á entregue à Semec
  - Início da implantação de ensinos médios junto a escolas indígenas municipais situadas fora de centros missionários nas demais Terras Indígenas
  - Início do funcionamento do ensino médio integrado na Escola Indígena Tuyuka
  - Criação da Escola Indígena Enu Irine Idakine – Tariana de ensino fundamental
  - Implantação do primeiro segmento do ensino fundamental em escolas Hupd'áh do rio Tiquié
  - Início do Magistério Indígena II (ainda em andamento em 2011, após vários períodos de interrupção)
  - Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio da Escola Indígena ʘtapinopona Tuyuka construído e encaminhado para o Conselho Estadual de Educação, até hoje não aprovado ou reconhecido pelo governo do Amazonas.
  - Realização de I Seminário de Educação Escolar indígena, buscando concretizar a proposta de gestão compartilhada da educação escolar indígena, criando uma coordenação de educação escolar indígena multi-institucional (Foirn, Semec, ISA, Funai, Cedac e SSL, organizações indígenas locais) para gestão da educação escolar indígena municipal. Na ocasião, a Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão – Ministério Público Federal – realiza audiência pública que resulta em Termo de Ajustamento de conduta – TAC, com instituições assumindo os respectivos compromissos para com as escolas do município.
- 2006**
- Lei n. 210/2006 regulamenta a Lei n. 145/2002, que cooficializa as línguas indígenas tukanono, baniwa e nheengatu em São Gabriel da Cachoeira
  - Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio Cariamã construído e encaminhado para o Conselho Estadual de Educação, até hoje não aprovado ou reconhecido
  - Início do funcionamento da primeira turma de ensino médio da Escola Khumuno Wá'á
  - Implantação do ensino fundamental completo na Escola Aí Waturá, sediada na Ilha das Flores
  - Realização do *II Seminário de Educação Escolar indígena*, buscando concretizar a proposta de gestão compartilhada da educação escolar indígena (Semec/SGC, Foirn, Copiarn, Apiarn. Ufam, EAF, Fepi, ISA, SSL, Seduc/AM, dentre outros), avaliando o Termo de Compromisso assinado pelas instituições em 2005, e elaborando novo termo de compromisso entre as instituições.
  - Assinatura de novo TAC (Termo de Ajuste de Condutas) através de audiência pública realizada pela Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão – Ministério Público Federal
- 2005-2007**
- Ampliação da oferta do ensino fundamental completo na rede municipal (aumentando de 11 para 50 escolas)
  - Aumento em 80% do número de alunos da rede municipal de ensino: chegando a 3 escolas na sede e 201 escolas em Terras Indígenas
  - Proposta e consolidação da *Rede de Escolas Baniwa e Coripaco*
- 2007**
- *Reunião de Formação Continuada* (Foirn, Semec, ISA, Funai, Cedac e SSL, com financiamento da Secad/MEC) para construção coletiva de novo *Programa de Educação Escolar Indígena* para a região do rio Negro: avaliar as ações realizadas desde 2005; discutir um programa de formação continuada de Assessores Pedagógicos Indígenas (APIs) e professores indígenas; sistematizar os resultados alcançados; fazer um plano de ação para os anos seguintes

- Realização da *14ª reunião ordinária da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação* (CNE) na maloca da Foirn em São Gabriel da Cachoeira
  - Elaboração e aprovação de um *Plano de Ações Articuladas* (PAR) do município de São Gabriel da Cachoeira, prevendo a formação de uma rede de 22 Assessores Pedagógicos Indígenas (APIs)
  - Implantação do EJA (Educação de Jovens e Adultos) no nível de ensino fundamental II em escolas hupd'äh do rio Tiquié com professores hupd'äh e tukano
- 2008**
- Início do funcionamento do ensino médio na Eibc-Pamáali como uma sala de extensão da Escola Cariamã (Assunção)
  - Regularização do funcionamento do ensino médio na Escola Tuyuka, como sala de extensão da Escola Estadual Irmã Inês Penha
  - Regularização do ensino médio da Escola Khumuno Wá'ú como sala de extensão da Escola Estadual Indígena São Miguel, sediada em Iauaretê
  - Início do funcionamento do ensino médio na Escola Ye'pa Mahsã (baixo Uaupés) com apoio pedagógico do IF-AM (Instituto Federal do Amazonas, antiga Escola Agrotécnica)
  - Ensino fundamental completo funcionando na Escola Indígena Municipal Kurika
  - *I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena do Rio Negro*, em São Gabriel da Cachoeira – AM, com discussão e pactuação de um Plano de Ação para o desenvolvimento e institucionalização da Educação Escolar Indígena no Território Etnoeducacional do Rio Negro
  - Articulação de ampla aliança intraétnica para as eleições de 2008, mobilizando e viabilizando uma candidatura exclusivamente indígena.
  - Eleição de Pedro Garcia (Tariana) como prefeito de São Gabriel da Cachoeira, tendo André Fernando (Baniwa) como vice.
- 2009**
- O município perde o financiamento do PAR (Plano de Ações Articuladas do MEC), devido à nova gestão da prefeitura não estar atenta aos termos do convênio
  - Ensino médio implantado na Escola Yupuri (em processo de reconhecimento pela Seduc)
  - Ensino médio implantado na Escola Kurika
  - Realização do seminário de *Arrancada* ao processo de consulta sobre Formação superior indígena no rio Negro – Foirn/ISA
  - Início do funcionamento do Curso de Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável/Alto rio Negro (Ufam)
- 2010**
- Realização do 2º seminário do programa de formação avançada no rio Negro (Foirn/ISA) *Manejo do mundo: conhecimentos indígenas e práticas dos povos indígenas do rio Negro*
  - Realização do 3º seminário do programa de formação avançada no rio Negro (Foirn/ISA) *Narrativas de origem, rotas de transformação* – Formação do GT Insterinstitucional para ampliar a consulta sobre o programa de formação avançada indígena do rio Negro.
- 2011**
- Início do funcionamento do ensino médio na Escola Aí Waturá, sediada na Ilha das Flores
  - Implantação do ensino fundamental completo em Escolas Hupd'äh do rio Tiquié (Taracua Igarapé, Barreira Alta e Nova Fundação)
  - I Simpósio Internacional *Diálogos Interculturais na Fronteira Panamazônica* – Foirn, Ufam, Unesco
  - Parecer CNE/CEB nº 1/2011 em defesa de sua natureza normativa Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI), podendo atuar na regularização de escolas indígenas (requer homologação do ministro da Educação para, de fato, ser efetivada)

## PROJETO DE EDUCAÇÃO FOIRN/ISA

### *Diretorias da Foirn*

#### **1997-2000**

Pedro Garcia Tariana – Presidente  
Maximiliano Menezes Tukano – Vice-Presidente  
Bonifácio José Baniwa – Secretário  
Miguel Maia Tukano – Tesoureiro

#### **2001-2004**

Orlando Oliveira Baré - Presidente  
Domingos Barreto Tukano – Vice- Presidente  
Edilson Meigueiro Baniwa - Secretário  
José Maria de Lima Piratapuia - Tesoureiro  
Rosilene Fonseca Piratapuia - Secretária Executiva

#### **2005-2008**

Domingos Barreto Tukano –Presidente  
André Fernando Baniwa - Vice-Presidente  
Élio Fonseca Piratapuia  
Erivaldo Almeida Cruz Piratapuia  
Renato Matos Tukano

#### **2009-2012**

Abrahão de Oliveira França Baré - Presidente  
Maximiliano Correa Menezes Tukano – Vice-Presidente  
Erivaldo Almeida Cruz Piratapuia  
Luiz Brazão Baré  
Irineu Laureano Rodrigues Baniwa

### *Coordenadores do Departamento de Educação da Foirn*

Madalena Paiva (2005 a 2009)  
Denivaldo Cordeiro (2010-2011)  
Jucelino Azevedo (2011 - atualmente)

### *Coordenadoras do Projeto de Educação ISA/Foirn*

Marta Azevedo (1999 a 2006)  
Carmen do Valle (2006-2007)

### *Assessores do Projeto de Educação ISA/Foirn:*

Adeilson Lopes da Silva (desde 2005)  
Aloisio Cabalzar Filho (desde 1995)  
André Martini (2008-2011)  
Flávia do Val Marques de Azevedo (2002-2004)  
Flora Dias Cabalzar (1998-2004)  
Laise Lopes Diniz (desde 2001)  
Lucia Alberta Andrade de Oliveira (desde 2004)  
Márcia Marques Ferreira (1999)  
Melissa Santana de Oliveira (2005-2010)  
Pieter-Jan Van der Veld (desde 1999)  
Raquel Viana Melo (2001-2002)  
Renata Eiko Minematsu (2004–2007)  
Ricardo Romcy Pereira (2000)

### *Consultores/Colaboradores*

Alexandra Aikhenvald – linguista  
Almir de Oliveira – arquiteto  
Andrea Cesco Scaravelli – linguista, Ipol

Andreza Andrade – jornalista  
Anna Tereza O. Paes de Almeida – estagiária (2001)  
Arnaldo Carneiro Filho – geógrafo, Inpa  
Carlos Alfredo Argüello – físico, Unicamp  
Elisângela Monteiro – Técnica em meliponicultura, Instituto Iraquara  
Fabiana dos Santos Souza – ecóloga, Inpa  
Fernando José Oliveira – técnico em meliponicultura, Instituto Iraquara  
Francisco Ortiz – antropólogo, Fundación Etnollano;  
Gilvan Müller de Oliveira – linguista, Ipol  
Glenn Shepard – antropólogo, Inpa/MPEG  
Gustavo Pinheiro – administrador  
Henri Ramirez – linguista, Unir  
Jorge Paulo Nava – Biólogo, IPA  
José Ribamar Bessa Freire – historiador, Uerj  
José Strabeli – administrador  
Juan Gabriel Soler – videomaker  
Judite Albuquerque Gonçalves – Educadora, Unemat  
Juliana Menegassi – ecóloga, Inpa  
Juliana Stropp – ecóloga  
Kristine Stenzel – linguista, UFRJ  
Luiza Garnelo – médica e antropóloga, Fiocruz  
Márcia Abrahão – geógrafa, Inpa;  
Marcos Wesley de Oliveira – etnomusicólogo, Som das Aldeias  
Marcus Schmidt – engenheiro florestal  
Mari Corrêa – antropóloga, Vídeo nas Aldeias  
Maria Nazareth F. da Silva – bióloga, Inpa  
Marlui Miranda – etnomusicóloga  
Maurice Bazin – etnomatemático, Ipol  
Mauro C. Lopes – engenheiro de pesca  
Murilo Faria – estagiário (2007)  
Natalie Unterstell – administradora  
Nina Kahn – antropóloga  
Patience Epps – linguista, University of Texas  
Pedro Portela – cineasta  
Renata Alves – ecóloga, ISA  
Renata Alves de Souza – designer gráfico  
Renato Gavazzi – geógrafo, CPI/AC  
Ricardo Rettmann – estagiário (2005-2006)  
Rita Mesquita – ecóloga, Inpa  
Rodolfo Marincek Neto – analista de sistemas  
Rogério Gribel – biólogo, Inpa  
Sérgio Gomes – jornalista, Oboré  
Sílvia Barhi – etnobotânica  
Sílvia Oliveira – educadora, Ipol  
Sirlene Bendazolli – educadora  
Sully Sampaio – sociólogo  
Vincent Carelli – antropólogo, Vídeo nas Aldeias  
Waldener Endo – ecólogo, Inpa  
Walmir Cardoso – astrônomo, PUC-SP

# NO TEMPO DE VIVER SEPARADO<sup>1</sup>

ÁLVARO SAMPAIO TUKANO

Naquele tempo (anos 1960) todo mundo (os pais) quis mandar seus filhos para os internatos salesianos...

Quando eu entrei no internato, o diretor era o padre **Dalla Valle**. Depois, veio o pe. Luciano e em seguida o pe. Antonio Scolaro. O dom Luciano sempre propôs fazer aquela paz (...). Ele queria respeitar os índios como índios, mas não conseguia fazer isso, porque o conselho da igreja local não estava de acordo. E com os próprios índios, que já estavam domesticados para uma vida diferente, quando ele começava a querer aprender coisas dos velhos, eles achavam aquilo feio. Que tipo de padre é esse? Eles foram a causa da derrubada do dom Luciano. E mais tarde chegou dom Miguel Alagna e colocou uma linha pesada. Foi nesse tempo que nós fomos proibidos de falar tukano durante o trabalho, no recreio e nas aulas.

## O primeiro dia e o ambiente da escola

Quando cheguei no internato, na primeira noite, eu não me dei bem. Eu estava acostumado a dormir com meu pai ou com minha mãe, em uma rede bem encostada à deles. Como (na aldeia) não tí-

nhamos banheiro, íamos fora da casa para fazer xixi durante a noite. Aí sempre fui cuidado pela minha mãe, outras vezes ficava com meu vovô. Mas assim que passei a frequentar o colégio, eu não tinha mais toda essa assistência, porque era sempre o fiscal.

É claro que eu senti muita falta do meu pai ou do vovô durante dias. O que eu nunca esperava acontecer na missão é que eu deveria frequentar o banheiro sozinho. Na aldeia nós não tínhamos uma casa tão fedorenta e nunca houve tanto carapanã, mosquitos que sugavam da gente. Essa coisa me **atormentou** na primeira noite.

Eu não esperava que crescer num colégio me custaria tanto sacrifício. Eu não fui o único, não. Muitos choraram naquela noite. Fugiram, porque não era uma vida, uma casa, onde deveria se formar um homem. Mas era um lugar onde o menino índio educado naquele estilo era totalmente transformado. Uma metamorfose. Quando um índio passa a ser um homem, no sentido de valentia, de fibra. Disso não gostei.

Naquele tempo, a roupa era numerada. A gente recebia uma roupa lavada pelas meninas e cada qual tinha uma numeração. E durante cinco anos o meu número foi 15.

---

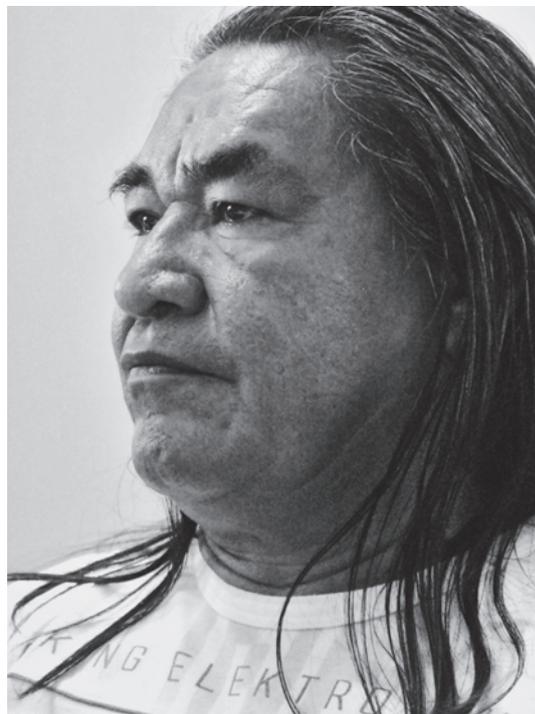
<sup>1</sup> Edição baseada na entrevista a Beto Ricardo, Flávio Di Giorgi e Sergio Haddad, realizada em São Paulo (1981), transcrição de Tatiane Klein.

Na primeira semana, eu ainda gostei da comida, mas não gostei da atitude de colegas meus, porque a agressividade era enorme. Os maiores sempre avançavam na comida dos outros.

Nós trabalhávamos duro. Na comunidade eu fazia trabalho para o meu pai, mas era trabalho que eu gostava. Eu nunca criei calos enormes na minha mão. Eu nunca carreguei uma panela cheia de estrume, para regar as plantas. A terra que nós temos lá, nunca precisou regar. Então eram coisas pesadas, cortar todo aquele capim, pra limpar a missão. E os maiores, que já tinham força, que tinham prática de trabalhar com facão, eles sempre terminavam; então nós, que éramos pequenos, sempre ficávamos para trás e éramos humilhados. E muitas vezes, nós éramos agredidos.

Geralmente, nas aldeias, os meninos índios nunca recebiam uma chamada de atenção com gritos. Na aldeia, quando o pai ficava bravo com o filho, ele chamava atenção, conforme a educação. Quer dizer, meu pai me chamava atenção, falava sério, mas com calma. Quando era preciso, ele batia. Mas era um castigo de pai, que nunca doeu tanto. E ali não era castigo do pai, era castigo do padre, era castigo do maior, era castigo de um cara que nós não conhecíamos. Foi totalmente diferente.

Em pouco tempo, eu perdi todo aquele espírito que eu tinha. No terceiro mês fiquei doente, não consegui mais comer, nem ficar alegre, tudo morreu. Aí comecei a passar mal. Quase morri. Isso não foi porque eu era fraco. Porque, assim que eu entrei no colégio, entrei com toda a carga de saúde que eu tinha. Em pouco tempo, ficou muito reduzida. Tal coisa foi chocante para mim, até hoje. Assim, com o tempo, comecei a conviver também; cheguei a competir junto com os outros. Aí nós podemos imaginar como que é: o índio entra para ser agressivo nas escolas salesianas. Quando o cara não apanhava do outro, era melhor para ele. Então todo mundo tem que ser valente lá dentro. Aquilo, geralmente, para as pessoas que iam a primeira vez, não passa de um terror.



© Beto Ricardo/ISA, 2009

### Álvaro Sampaio Tukano

Havia três divisões de classe. Maiores, que estavam com 15 anos para frente; médios eram entre 12 e 14 anos; e os mais novos. O dormitório era grande. Era só rede. Então ficava encostado um no outro. Por exemplo, no dormitório couberam 120 alunos, médios e maiores. No dos pequenos couberam mais 90 e poucos.

Tinha os assistentes. Um para maiores, outro para médios e outro para menores. Geralmente eram os salesianos. Muitas vezes, eram alunos que já tinham deixado a escola. Estavam maiores, então os padres chamavam para tomar conta da assistência dos alunos. Muitas vezes eles desatavam a rede da gente, escondiam nossos cobertores. Era uma falta de consideração muito grande. Como nós não tínhamos voz para se queixar diretamente ao irmão, o jeito era derramar o pranto. Passamos muito tempo desse jeito. Pior ainda quando o pai trazia comida para o filho, que os maiores sempre ficavam de olho nele. Assim que o pai se afastava ou então quando o menino começava a andar no meio dos outros, eles toma-

vam tudo que era do menino. Então não houve educação. A não ser uma tática de ser valente ou uma tática de sobreviver dentro de uma miséria tão profunda.

Na tribo, ser valente era ser bom guerreiro. Quando houve guerra – no meu tempo, não houve guerra. No colégio, valente era bom de bola, que não respeitava ninguém, que deixava os outros chorarem e que ainda gozava. Esse era bom.

Esse espírito de competição não havia na tribo. Somente, quando havia certas necessidades. Com outras tribos, onde não havia laços de família.

No internato era tudo misturado. Nos primeiros tempos, a gente ficava tímido. Mas, de acordo com a necessidade do tempo, éramos obrigados a conversar. Muitas vezes, Tuyuka não falava a língua tukano, nem os Desana. Então eles faziam amizade entre si. Mas o tukano, de uma certa forma, era uma língua oficial nas escolas.

### ***Rotina diária e semanal***

- Seis horas da manhã: escovar os dentes e tomar banho no porto do rio
- Retorno ao alojamento coletivo com o aviso do sino
- Trocar de roupa, fazer fila e entrar na igreja para missa
- Retorno ao dormitório
- Fila para tomar mingau no refeitório
- Aulas até 11h30
- Retorno ao dormitório para trocar de roupa (aos sábados, os alunos recebiam uma roupa lavada pelas meninas)
- Fila para almoço
- Futebol
- Banho de rio ou então trabalho (na roça, na limpeza ou nas oficinas)
- Fila para jantar, depois futebol
- Estudo até 21h30
- Dormir

Muitas vezes não dava para ficar em silêncio. Surgia briga entre os pequenos também. E aí era castigo.

Às quintas-feiras, a carga de atividades era menor e havia peixe no jantar.

Em geral a refeição era sopa, com água e sal, sem tempero. Muitas vezes a comida era fedorenta.

Sábado as atividades iam até 15h e daí a gente ia tomar banho e brincar. Todo sábado tinha a hora da chamada de comportamento.

Aos domingos, banho logo cedo; ao toque longo do sino, missa em latim, orações e comunhão, seguida de um período de estudos, futebol, almoço, banho, recreação, benção e jantar.

### **Separações**

Geralmente os padres que passaram mais tempo lá foram os que ensinaram a gente a viver assim, separado um do outro. Então na convivência com as freiras era a mesma coisa. Eles geralmente chamavam as freiras de mulheres **escravas**. As freiras vivendo em uma vida separada e os padres vivendo em outra. E na sociedade indígena naquela região isso nunca tinha acontecido. Eles pensavam que os padres podiam ter filhos também. Mais tarde deu para perceber que o grupo de velhos que conheceu os primeiros missionários, eles ficaram num grupo. E os primeiros ex-alunos, também ficaram separados em outro canto. E nós já somos de outra geração. Quer dizer, houve uma total subdivisão, dentro da subdivisão. Os padres tinham uma convivência particular deles. Eles viviam em seus retiros. A maneira de a gente acompanhar a vida dos santos foi uma maneira de imitar, sabe? Só que aí nós fomos obrigados a ver, imaginar, fazer conforme a gente imaginava, o padre dava a melhor explicação. Por exemplo, a vida de Domingos Sávio ou Dom Bosco – que sempre foram modelos dentro da escola salesiana. Os índios sabiam de cor aquelas coisas e claro que a gente tinha aquela aspiração de ser como os padres. Mas os índios que não tinham recebido a crisma eram um grupo que ficava se-



**Pe. João Marchesi e irmão Guilherme com alunos em uma oficina de carpintaria, Internato Salesiano de lauretê**

parado daqueles que tinham todo o sacramento; e de quem não tinha comunhão.

Os meninos cruzavam com as meninas somente na missa. Era separado. As meninas sentavam nos bancos de um lado e os meninos do outro.

### **A pedagogia salesiana**

No primeiro ano, a gente começava a aprender o alfabeto, consoantes e vogais; depois a formar as frases. Já no segundo ano, a fazer ditado para ver quem tinha maior capacidade. Tinha cartilha. Quando não tinha cartilha, era pela pedrinha de ditado. Cada um escrevia – por exemplo: papagaio. Ou então tucunaré. A gente ia escrevendo lá. E assim a gente ia apostando para ver quem era melhor. Isso não foi uma grande coisa. De menor para menor não tinha nada; a questão era com o maior.

No segundo ano, era ditado, entra matemática e catecismo também. Catecismo é a maneira de

decorar quem é deus. A matemática daquele tempo era uma matemática mais agressiva. Tão agressiva que isso me desgostou bastante. Era tempo do esquema de palmatória. Eu vi muita gente chorar na aula de matemática, principalmente pela pergunta e resposta. Muitas vezes o aluno, embora soubesse, via aquela régua grossa, e de tanto nervosismo não queria fazer nada.

Havia ditado de trechos de livros. A gente sabia muito bem, por exemplo, aquelas poesias de Olavo Bilac. A gente começou a fazer cópia também, para melhorar a caligrafia. Outras vezes, quando já sabíamos ler, e tinha toda aquela gramática, a gente começava a fazer a redação. Era interpretação do texto que lia, ou então dos padres. Ou então era uma redação sobre um assunto qualquer. Por exemplo: pescaria, jogo, domingo, a missa cantada.

Naquele tempo, a prova era semestral. Era todo mês de junho, na semana de férias. Trabalhando um pouco, pescando um pouco. Estudando me-

nos... E no fim o aluno era aprovado conforme a capacitação que ele manifestasse diante do professor. Era prova oral, principalmente. Tinha nota. Agora a prova oral era justamente de catecismo. A gente tinha que decorar de trezentas a quatrocentas perguntas. Por exemplo, decorar todos os monumentos de Deus, monumentos da igreja e todas essas coisas aí. História muitas vezes também era oral. Agora, matemática era totalmente por escrito; gramática também. Educação física é quem era mais bruto, quem era bom. Aí você era capitão do time. Mas como programa de ensino não tinha não. No fim do ano sempre tinha festa com o hino nacional e da bandeira – que era festa do encerramento, que eles chamavam de festa de gratidão.

Nas aulas de história falavam do índio como índio do passado. O índio sempre veio do passado. Mesmo entre nós. Acho que deve ser pior por isso para os brancos: eles têm muita razão nesse ponto. Porque se, entre os índios, ele já não é descoberto, é pior para o alemão, que chega de fora. Até hoje, na minha região, o índio é desconhecido pelos próprios. É pior ainda, porque hoje a maioria dos alunos da minha região expressa um português suficiente. Por isso, não são mais considerados como índios e não querem ser índios também. A palavra índio é uma ofensa.

Castigo de pequeno era bom, porque a gente ficava encostado na parede. Dos grandes, era ficar de joelhos ou ficar com padre, comendo sal. Ele deveria ser distinguido para ser mais humilhado. Muitas vezes ele ignorava aquilo e continuava sendo mais malandro.

Aos sábados havia uma avaliação de comportamento; então íamos somando pontos, e, quando chegava no fim do ano, aquele cara que se comportou melhor, sempre tinha um prêmio. Os padres colocavam na mesa certos tipos de objetos de valor e davam para o aluno uma fichinha com um certo preço. Então o cara poderia comprar o quanto o dinheiro dele desse.

Mas eu sei dizer que muita gente foi expulsa, porque alguns expertos mandavam bilhetes,

pondo nos bolsos das calças quando mandavam lavar. E as meninas pegavam. E assim era o namoro naquele tempo. A menina que recebia aquilo, mandava de volta já com a roupa limpa. Agora, quando pegavam... Namorou, tem que sair fora. E a mesma coisa com as meninas. O namoro era uma coisa muito difícil abertamente. E essa maneira de viver separado – porque alguns tinham suas próprias irmãs, e não era ruim chegar perto, conversar, mas devido a uma exigência tão bruta, ficava feio. Os próprios irmãos não podiam falar com a irmã. Somente na época das férias. Certas coisas, assim... Pode imaginar como foi essa formação ou civilização que a gente recebeu. Porque nós sabemos que os filhos dos brancos sempre convivem com seus pais, e nascem desse jeito. E têm uma alegria diferente. Claro que nós tínhamos uma alegria, mas era uma alegria não muito justa.

A gente via muito coisas do Viriato Correia e Olavo Bilac. E aprendíamos canções militares. Da infantaria, da engenharia... Todas as vezes desfilávamos assim, cantando o Hino Nacional. E os maiores sempre faziam desfiles com as paradas militares, que os salesianos ensinavam; com aqueles fuzis enormes. Tínhamos que assistir as paradas militares, todo mundo com respeito. Usávamos fuzis que não atiravam, doados para a missão. Servia para treinamento de parada militar: desfiles do dia 7 de setembro e 21 de abril.

Melhorar a redação era útil para quando chegassem os militares, para que pudéssemos conversar com eles. Porque nesse tempo começou a invasão da FAB. É quando começa a circular a Panair do Brasil. E nós não sabíamos que estávamos sendo apreciados. E a gente de Manaus sempre atormentava em Pari – depois voltava. Então todo tempo era show, toda semana. O show era canto e se apresentar melhor, usar farda. Então éramos obrigados a falar português. As visitas vinham ver gente fardada cantando em latim. Era melhor para eles também. Era assim que eles gostavam. Por isso que nós éramos obrigados a fazer isso.

## A relação com os pais e a comunidade

Quando acontecia algum evento na missão, os pais sempre estavam lá. E vendiam frutas ou então peixe, ou mesmo caça. Pegava anta e ia direto para a escola vender. E conseguia uns trocos. Comprava facão, munição, espingarda ou roupa. Mas a única vantagem que eles tinham na missão é que, no fim do ano, nós recebíamos uma camisa, um calção e uma calça.

Os pais geralmente ficavam longe. Somente nas épocas de festa eles iam visitar. Na missão tinha muita festa de santo. Somente nas horas de recreio os alunos poderiam falar com os pais. E ainda tínhamos que pedir permissão. E o pai tinha que pedir permissão para falar com o filho.

Mesmo na época de festa. Muitas vezes, nós tínhamos aquela vontade de ficar mais tempo com o pai ou com a mãe. Ou então passar o dia, pelo menos, com ele, mas não era o determinado pelos padres. Era meia hora ou então menos que isso, e a conversa era cortada. Aos poucos, os pais também se acostumaram. Os pais obrigavam a gente a ir para a escola. Para não sofrer retaliações dos padres.

Nas férias nós íamos todos para casa. Ficávamos quatro meses. E nos quatro meses era uma diferença enorme, porque nós passávamos oito meses no colégio e quatro lá. As férias eram a melhor coisa. Esses quatro meses não têm nem muito significado pra gente. Porque não dá pra gente conviver totalmente com os pais e não dá para aprender o que deveríamos aprender. Aproveitava-se esse tempo somente para diversão. Cada um ia para sua pescaria, fazia qualquer coisa. E, um mês antes, cada um tinha que fazer sua matrícula. Fazer a matrícula e levar um paneiro de farinha cada um para o consumo da casa durante o ano letivo. Depois cada um tinha que comprar roupa suficiente. O material escolar era dado pela missão.

## Ensino profissionalizante e êxodo

O número de marceneiros, alfaiates, aumentou. Você tinha profissionais, então muita gente

começou a se mudar. Quase 85% dos jovens que aprenderam essas profissões se mudaram para a Venezuela e outros para a Colômbia. A maioria do alto rio Negro mesmo foi para a Colômbia. Eles arranjaram emprego em obra, fizeram a vida por lá. Mais tarde encontraram mulheres que eles gostaram e se casaram por lá; até hoje, dificilmente eles lembram dos pais.

Os alunos que passavam a cursar o profissionalizante geralmente eram escolhidos pelo diretor ou então pelo assistente. Porque aquele que trabalhava melhor em todos os sentidos – quer dizer, melhor no comportamento, na aula – recebia essa recompensa de trabalhar na aprendizagem de uma profissão.

A maioria, que não conseguiria acompanhar, ficava na lavoura, fazendo o trabalho da roça, um trabalho mais bruto. O que valia mais era o comportamento, mas tinham pessoas melhores nos estudos e também melhores no comportamento. Nunca era fácil entrar em uma profissão. Agora, aqueles que conseguiam entrar nas oficinas formavam um bloco de poder entre os alunos. Eles podiam vigiar as pessoas, para escolher quem é que merecia e quem não.

Na marcenaria, eram 20 alunos de cada ano. Eram 20 que faziam aquela profissão durante três anos; quer dizer, 3º, 4º e 5º ano. Eram 20 em cada. Eram de 200 a 250 no colégio todo. Mas, conforme as áreas de profissão, o número de alunos era diferente. Geralmente na mecânica tinha uns dez durante o ano.

O trabalho era só para a gente aprender mesmo. E depois eles diziam que isso serviria para o futuro.

## Avaliação geral

A única coisa que foi boa na escola foi ter aprendido a língua portuguesa. Essa parte profissionalizante não serviu nada. Porque aquilo que eu sei fazer, tem muita gente que sabe fazer melhor que eu.

Mas eu sei tudo aquilo que eu aprendi do meu velho. Era uma diferença enorme.

Mas os velhos sabem que estamos piores que naqueles tempos. A gente não sabe nem mais ficar na região. Nem o próprio índio que nasce hoje, dificilmente ele sobrevive na região. Ele passa a procurar o outro mundo, pois assim é o desejo dos educadores. Se nós estivéssemos dentro da comunidade, poderíamos levar uma vida mais digna, sabe? É por isso que muita gente que vem deixando suas aldeias, se tornam marginais. Eles são marginalizados, porque não conseguem um certo ponto para se fixarem.

Os educadores salesianos diziam que a gente precisava ficar ali, aprender e fazer um autodesenvolvimento na região. Mas isso não aconteceu. Quando o aluno interno chega de volta em casa, não faz nada. Do jeito que passou assim, cinco anos, fora de casa, deixou de ter aquele costume de trabalho na roça. É claro que ele não podia ficar ali, então, como ele já sabia uma profissão, ele ia embora.

Toda aquela vida que a gente levou, desde a primeira pisada no colégio até o fim, era uma maneira de incentivar. Por isso muitos viraram seminaristas em Manaus e outros em Belém. Só que eles não conseguiram chegar ao objetivo dos padres. Porque nós não tínhamos essa inspiração de viver isolado da mulher. Porque a mulher é sempre uma parte importante para um homem. Por essa razão é que muitas vezes os pais já tinham uma certa mulher para o filho. Agora, quando chegava em Manaus, é claro que o homem ficava com necessidade da mulher; e a noiva esperando na aldeia – porque era o pai que escolhia ainda, não era o filho que escolhia a mulher. Era a mãe, o tio ou a tia. Quando ele ia para as férias, então o pai empurrava; como era filho, não deveria negar a ordem do pai.

Então os missionários diziam: esses índios são vagabundos mesmo; são sem vocação. Mas era uma maneira de se aproveitar do jeito como eles faziam. Muita gente aproveitou. Muitos índios pobres fizeram faculdade de teologia, mas depois ficaram nas grandes cidades e não mais voltaram. Porque a faculdade, de certa forma, lhes

fez ser muito importantes na sociedade, e não dá mais para conviver com os menores. Então isso os expulsou para a cidade. E dificilmente voltam. São os seminaristas.

Uma parte experimentou e não aguentou; voltou para a aldeia. Agora, pessoas que voltam para a aldeia, se casam e se fixam na aldeia; mas, pessoas que voltam e depois retornam para a cidade, aí já é difícil. Dificilmente vai ter mulher. Então ele procura se mandar para a cidade mais longe que ele conheceu. Essa palavra de elogiar, com uma certa ironia, faz acreditar no índio que ele é melhor que os outros índios. Então ele se afasta mais para ser melhor.

Mas muitos que são mais obedientes, são promovidos de maneira fácil. Os índios têm medo dos salesianos; e os salesianos elogiam mais esses caras. Aí começa a surgir uma desunião de idéias. Nós temos um grupo de conservadores e outros que querem ser já como os padres. Enfim, nós podemos dizer que essa escola serve apenas para ouvir, para conversar, mas não para receber tudo aquilo que nós recebíamos de teoria desde a primeira série até a última. Agora, se os padres procurassem tanto a língua do índio, quanto a do branco, ou então, como trabalhar na forma indígena, como dançar na forma indígena, e depois fazer na dança do branco. Aí sim nós poderíamos dizer que tais escolas valeriam e aí seria uma coisa diferente. Agora, essa maneira de falar só o português é a pior coisa que nós podemos imaginar. Embora eu saiba falar tukano, quando quero transmitir assim, diante de uma multidão, eu sinto dificuldade de me expressar. E pior ainda quando é para pessoas que não têm responsabilidade sobre esse povo. Facilita a saída para outros lugares diferentes. Como tais pessoas já não falam dentro da comunidade, quando se encontram fora da comunidade é pior ainda: ele se camufla mais ainda. Quando o índio é mais camuflado, não sabe falar, é melhor para esse tipo de educação. Agora, quando o índio começa a perceber, falar dentro da comunidade, já é perigo para esses educadores. É isso que aconteceu no

meu caso e acontece com os outros líderes da minha região.

Muita gente fala português... Isso valeu pelo menos. Porque dá para conversar com o outro, embora que não seja uma conversa boa. Mas esses restos de matéria: matemática, moral e cívica, história e tantas outras, não valeu nada. Valeu só pra ler mesmo; não para comentar com os outros. Quer dizer, a gente aprendia só para si; não era como na aldeia. Porque na aldeia, o que nós aprendíamos era para os outros. Não era só pra dizer que aprendeu. Agora, muitos alunos desses que fugiram, eles aprenderam melhor que a gente – porque eles começaram a reviver dentro da sociedade. Houve um certo tempo em que a gente dizia: “Esse cara foi embora, então ele não sabe nada”. Mas ele aprendeu a viver, continuou na convivência com os pais.

Se eu voltasse pra minha aldeia eu creio que não seria bem aceito, porque meu pai era muito rígido. O castigo que ele poderia fazer era me colocar de volta no colégio. Por isso que não fugi.

Depois de cinco anos tinha que deixar o internato e a gente ficava em casa. Ou se casava ou então teria que ir embora. Mas, infelizmente, do meu grupo todo mundo saiu; só ficaram três dos 52 alunos; se morreram, até hoje ninguém sabe... Só de vez em quando alguns se encontram em Manaus, a gente se vê. E assim aconteceu com todos os grupos. Não só índios das missões do alto rio Negro, mas de São Gabriel, Tapuruquara, Içana também.

Meu avô paterno conhecia todos os mitos e meu avô materno era pajé. Mas depois que os missionários obrigaram a jogar fora tudo que eles tinham de instrumentos. Eu sei dizer que essa turma, os velhos que conheci, morreu por desgosto.

Foi importante na escola justamente a maneira de falar português um pouco. Só isso mesmo. Por isso valeu. Mas quanto ao resto, não deu para utilizar, sabe?

O mais importante para mim é que não morri. Consegui viver até hoje.

# A FOIRN NA HISTÓRIA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO

DOMINGOS BARRETO<sup>1</sup>

Na região do rio Negro, acontece no século XVII o primeiro contato das pessoas que vieram de fora com pessoas daqui. Quem chegou viu a população indígena como mão de obra a ser explorada; como uma população que não tinha nem alma, nem nada. A partir de 1920 com a presença dos salesianos aqui na região, acontece a instalação das missões de São Gabriel, Taracuá, lauretê, Pari-Cachoeira e Assunção, com a responsabilidade de integrar a população indígena à sociedade nacional, através de programas de civilização e catequese. O que se pode lembrar desse processo? O que era da nossa cultura, o que possuíamos de valor, as nossas línguas, foram praticamente esquecidas e ouvíamos: “queremos salvar as almas dos índios de qualquer jeito, através de escolas, internatos, catequese”. Tínhamos que virar gente para pertencer à sociedade brasileira.

Nas décadas de 1970 e 1980 as lideranças do movimento indígena da época discutem a ideia de lutar pela demarcação das terras indígenas. Neste mesmo período acontece a implantação de um programa do governo brasileiro que se chama Programa de Integração Nacional, com a

vinda dos militares e a instalação de postos indígenas da Funai no Brasil como um todo e aqui em São Gabriel da Cachoeira. Chega o Batalhão de Engenharia de Construção do Exército e começa a construção da BR que vai para Cucuí. Com isso chega muita gente de fora na região. Essa movimentação traz emprego às pessoas que começam a se instalar na cidade. Nesse momento, o movimento indígena já discute a luta pela demarcação das terras e pela preservação das culturas.

Em 1985, acontece o lançamento de um grande programa do governo federal chamado Programa Calha Norte, preocupado com o desenvolvimento da região de fronteira. Esse projeto visava tirar os indígenas de lugares tradicionais de ocupação, para colocá-los em outros, se a comunidade estivesse numa área com recursos naturais em potencial. Com isso, se torna muito forte a ideia de demarcação e há uma mobilização muito grande em torno da questão da terra nessa região.

Em 1987, acontece a primeira assembleia indígena da região do rio Negro, quando foi criada a Foirn, que é parte do resultado da discussão

---

<sup>1</sup> Depoimento dado em 2005, quando era presidente da Foirn, durante I Seminário de Educação Escolar Indígena, na maloca da Foirn em São Gabriel da Cachoeira. Edição Flora Dias Cabalzar.

sobre a reivindicação da terra e demarcação de uma terra indígena contínua. Os participantes da assembleia decidiram criar essa representação dos povos indígenas para defender os direitos coletivos dos povos indígenas. Na época, o direito à terra.

A partir de então a região do rio Negro tem uma representação, e lideranças que começaram a atuar, mas por muitos anos tivemos dificuldades com falta de recursos. Em 1993, a Foirn faz o primeiro termo de parceria com uma cooperação internacional, a Aliança pelo Clima, que é um trabalho do governo austríaco com algumas organizações não governamentais que lutam em prol do meio ambiente, e que apoiam não somente essa região, mas populações em diferentes partes do mundo. A Foirn assume a captação de recursos, mobilização pela educação, saúde, língua, cultura, e é construída sua sede. Continua a reivindicação pela demarcação, conquista que se concretiza entre 1997 e 1998, quando a Foirn e o ISA trabalham na demarcação física das cinco terras indígenas do alto e médio rio Negro, fazendo também um trabalho de entrevista coletiva e levantamento de informações socioeconômicas, meio ambiente, educação, saúde, saneamento, chegando a quase todas as comunidades. Depois de todo esse trabalho, a demarcação das terras indígenas é finalizada em 1998.

Após a demarcação, a Foirn com suas bases começam uma gestão para implantação de projetos-piloto em educação escolar, comunicação, transporte, sustentabilidade, piscicultura, avicultura; projetos pontuais, desenvolvidos entre o movimento indígena e assessorias, em escolas pequenas, em algumas regiões, foram acontecendo. Em 1997, quando Gersem passou a ser o Secretário Municipal de Educação, foi uma oportunidade para a gente discutir, traçar um plano grande para a educação escolar indígena, porque já tínhamos experiências diferentes: as primeiras demandas estavam aparecendo, os Tuyuka falavam de línguas minoritárias,

as comunidades Baniwa se reúnem e levantam ideias; outros também começavam a discutir o que queriam, definindo o que iriam trabalhar em sua escola. Por meados de 1998, essas demandas passam a contar com algum apoio, não do governo federal, mas da cooperação internacional, através do Projeto *Educação Escolar Indígena do Rio Negro*.

Ao longo dos anos 2000, a Foirn começa a analisar essas experiências piloto e outros projetos de escola criados no período, como lições que estavam dando certo. Avalia que já possuíamos experiência, podendo ampliar a escala de apoio na região, se lutássemos para transformar as experiências aprendidas em uma política municipal, estadual ou federal. Discutimos em nossas reuniões que não iríamos chegar e fazer isso de qualquer forma, mas conduzindo e ampliando essa experiência nas políticas públicas no nível regional, partindo dos resultados e das lições das escolas piloto. Para isso precisávamos que



© Claudio Tavares/ISA, 2008

**Domingos Barreto**



**Marco da demarcação de Terra Indígena, São Gabriel da Cachoeira**

existisse uma incorporação dessas experiências como política pública, não poderia ser separado; e as comunidades tinham que estar preparadas, entendendo o que estava acontecendo.

### **Parcerias no Projeto de Educação**

A Foirn, na gestão de 1995, havia feito uma viagem para a Noruega, onde contou a história dessa região, da educação, da experiência que estava sendo iniciada, como estavam sendo discutidas algumas escolas indígenas. Acontecia a demarcação das terras indígenas em 1997-1998, e quase no mesmo período (1996-1997) os noruegueses da Operação Um Dia de Trabalho (OD) estavam viajando pelo Brasil à procura de parceiros, para apoiar escolas indígenas com o objetivo de melhorar a qualidade da educação escolar para povos indígenas. Viram por aqui muitas ideias boas, e decidiram direcionar o resultado da

campanha de 1997 para educação escolar indígena no Brasil: uma parte para o rio Negro (Foirn e ISA), outra para os Yanomami (CCPY) e outra para os Waiãpi (Iepé/AP). Em 2002, o governo norueguês gostou da nossa proposta também e, através da Norad, passou a apoiar o Projeto de Educação.

Na Operação um Dia de Trabalho (OD), os estudantes secundaristas de todas as escolas da Noruega param seus estudos por um dia e vão trabalhar. Um vai lavar carro, outro vai fazer e vender bolo; fazem pequenas atividades que rendem algum dinheiro. Todo o dinheiro arrecadado é doado para essa organização chamada OD. Em seguida eles viajam, a cada campanha para diferentes países, para decidir o que irão apoiar. Portanto, o dinheiro da OD corresponde a uma campanha dos estudantes noruegueses, para levantar fundos e apoiar projetos em diferentes partes do mundo. O dinheiro do Projeto

de Educação é da OD, mas repassado por eles para a Fundação Rainforest da Noruega administrar. Foi com esse dinheiro que a Foirn e as associações escolares comunitárias conduziram o Projeto de Educação, em parceria com o Instituto Socioambiental. Essas parcerias, onde cada um fez uma parte do trabalho, possibilitaram o apoio às iniciativas indígenas voltadas a repensar suas práticas escolares na região.

### **Gestão compartilhada da educação**

Ao longo desses anos, apesar dos esforços do movimento indígena, vimos claramente que não existiu esforço contínuo da política pública no rio Negro. Tivemos uma experiência muito boa a partir de Gersem Baniwa, quando as portas do poder público se abriram. Depois seguiu lentamente. A gestão de Edilúcia de Freitas na Secretaria de Educação esteve mais próxima do movimento

indígena, discutindo a questão da educação escolar. Com isso continuaram surgindo muitas novas experiências de escolas indígenas nessa região. A experiência do rio Negro de gestão compartilhada da educação escolar indígena [2005-2008] foi um passo importante no reconhecimento das diferenças nessa região do rio Negro.

Mas no cenário da política estadual e nacional, os governantes ainda não entendem o que estamos falando aqui sobre educação escolar indígena, essa maneira de nós indígenas apresentarmos nossas propostas. Somos diferentes e temos diferenças, mas o sistema educacional brasileiro ainda fala bastante de integração. A gente vê a maneira como os programas de governo chegam e são apresentados aos povos indígenas: falam muito de políticas de reconhecimento e inclusão social, criam programas de acesso, mas ainda falta criarem políticas de reconhecimento do diferente, da diversidade.

# MUDANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO RIO TIQUIÉ

HIGINO TENÓRIO TUYUKA<sup>1</sup>

## ***Flora Cabalzar (F): Como iniciou a mobilização política pela educação escolar no alto rio Tiquié?***

Higino Tenório (HT): Quando nós participamos da criação da Associação das Tribos Indígenas do Alto Rio Tiquié (Atriart), os principais parâmetros do nosso estatuto eram esses: promoção à saúde, e promoção humana baseada na educação diferenciada. Quando nos filiamos à Foirn, apresentamos essas ideias prioritárias. Naquela época estava começando o projeto da Aliança pelo Clima com a Foirn. A coordenadora desse projeto mostrava muito interesse pela questão da educação porque, a partir da educação, se poderia mudar a história. Isso me levou a fazer uma viagem à Áustria para discutir essa pauta nesses níveis internacionais, com parceiros da Aliança pelo Clima. A ideia foi bem recebida.

Eu fui para a Áustria em 1995, com o então presidente da Foirn, Braz França. Meu tema era como se pensava a educação no rio Negro, pois já tínhamos nossas ideias. Como a Foirn pensava naquele momento, em fazer uma educação diferente, uma educação que atendesse à realidade local. Braz falava em nível mais amplo.

Desde 1986 eu já vinha participando de muitos debates; comecei a participar da Copiarn, que era muito forte, onde já traçamos mais ou menos diretrizes para as escolas indígenas. A Copiarn nasceu no final de 70. Na década de 80 eram fortes esses seminários dos professores de Roraima e Amazonas. Aqui no rio Negro, a Foirn me encaminhava... Estes grandes seminários foram minhas experiências, meus lugares de aprendizado sobre a política de educação. Foram minhas faculdades, universidades. Trouxeram luzes sobre como seriam as escolas diferenciadas, as escolas populares, as escolas democráticas. Acima de tudo, sobre o direito de cada segmento e, principalmente, sobre os direitos indígenas. Nosso direito de pensar a educação escolar de modo diferente, no sentido de valorizar nossas próprias culturas.

Naquele momento era esse o parâmetro: a visão política de valorizar. Já que valores culturais indígenas estavam sendo escamoteados, marginalizados, tínhamos que ajustar isso para que a conversa pudesse começar de maneira mais coerente.

É quando a Foirn recebe um apoio da Noruega para iniciar uma articulação mais forte dessa

---

<sup>1</sup> Entrevista realizada no mês de outubro de 2010 em Joanópolis/SP.



© Juan Gabriel Soler/ISA, 2011

**Higinio Tenório Tuyuka**

educação diferenciada, que pudesse atender a demandas da região e às demandas mais locais. Era um pensamento político muito forte desde o princípio da Foirn. Ninguém pensou isso sozinho. No princípio os Tuyuka, os Baniwa ou os Tukano, e outros, também tinham ideias inspiradas por essas questões. A escola teria que estar perto, não com alguém impondo a fazer aquilo, mas escola construída à base da política educacional própria, dos comunitários, lideranças, do povo. No primeiro momento, muitas pessoas não compreenderam, mas outros entendiam. E com base nesse nosso entendimento e compreensão sobre a escola, a gente começou a pensar a maneira como deveria funcionar, como deveria ser um projeto de educação escolar próprio.

Quando a gente assumiu essa bandeira como bem prioritária da Foirn, e já estava com um apoio formalizado através do Projeto de Educação, as organizações locais também começaram a aderir.

Era tema do dia, daquele momento. Com apoio moral e político da Foirn, nós conseguimos articular nos locais, os projetos de escola diferenciada. Então, através da Foirn, a Escola Tuyuka também passou a ter um pouco de apoio financeiro.

***F: Como foi a mobilização do primeiro magistério indígena, na época em que também se inicia o Projeto de Educação?***

HT: O primeiro magistério nasceu da necessidade de mudar esse sistema. Gersem era do movimento indígena. Ele era mentor e coordenador desse movimento da Copiam quando lá fazem aquele acordo: “A escola que queremos”. Teve também a “Declaração de Princípios da educação escolar indígena dos professores do Amazonas”. Nada disso foi produto de um dia, veio de muita discussão. Os pensadores disso tinham esse ideal e esse pensamento de mudar, elaboraram essas propostas e começaram a fazer sensibilização

dentro do governo do Estado. Através dos municípios e dos estados, poderiam chegar a mudanças no governo federal... Gersem e outros tinham se engajado nesse movimento, conseguiram articular dentro do governo do Estado e foram sendo criados, primeiro a Gerência de Educação Escolar Indígena, depois o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, depois a Fepi - Fundação Estadual de Política Indigenista do Amazonas: foi uma luta, toda uma história. Naquele tempo, o governo do Estado ficou sensibilizado com essa preocupação, e acima de tudo, a Constituição já garantia esse direito.

Então foi eleito prefeito o professor Amilton, que era do movimento sindical, e convidou o Gersem para implantar essa educação diferenciada, também através da formação do Magistério Indígena. O I Magistério Indígena de São Gabriel surge com ideias muito relevantes para a questão de educação escolar indígena, que aproximam as comunidades entre si e das políticas públicas.

Eu era vice-presidente da Atriart. Quando chegávamos a São Gabriel, diziam que o Magistério iria funcionar. Mas havia muita polêmica sobre ele, de que não seria vantajoso, que levaria ao atraso, que esse magistério era falso; era muita, muita polêmica! Como era a primeira vez que acontecia um magistério indígena, claro que tinha que aparecer muitas visões diferentes. Até inclusive disfarçadas, deturpadas...

Gersem era Secretário de Educação, e nós já nos conhecíamos do movimento. Falei com ele uma vez: — Gersem, muita gente está falando e eu queria saber, eu também gostaria muito de cursar esse magistério, mas falam que ele não vai levar a nada, não vai qualificar um professor como profissional, que quem acabar não vai ingressar na universidade.

— Higino, isso é boato, pode se inscrever! —, e o magistério indígena buscava se aproximar da situação do Içana, naquela época ainda muito distanciada em educação. Lá tudo dependia de professores de fora, tukanos que vinham de lauaretê, do Tiquié: de onde encontravam professores for-

mados na 8ª. série! Foi muito forte o pensamento de construção de um magistério para resolver a situação do Içana. Tão forte que foi mais aceito por eles, teve maior número de inscrições baniwa. Aí é que nós, Tuyuka, pensamos em participar também. Os içaneiros queriam parar de receber professores tukanos, essa política já era clara para eles, por isso o magistério indígena não provocou tanta polêmica entre eles. Gersem já tinha um ano ou mais de articulação entre eles. Mas o rio Negro ficou polemizando. Para nós, do rio Tiquié e Uaupés, parecia que o magistério estava caindo de parafedas, e polemizou. Aqueles que não queriam receber, que nunca pensavam em fortalecer a cultura, que pensavam que essa ideia era ultrapassada, retrógrada: a maioria deles desistiu no meio do I Magistério, pela tendência de não acreditar...

### ***F: Em que pensavam as comunidades tuyuka do alto rio Tiquié no início do Projeto de Educação?***

HT: A mobilização lá na minha região começou com conversas informais sobre os motivos de as pessoas irem pros centros missionários ou centros urbanos. Os motivos de tanta mobilidade, esvaziando as comunidades. Por que acontecia isso? Por que a maioria gostava dessa mobilidade? Era fator importante, sentiam-se incentivados para essa mobilidade. A escassez ou diminuição de peixe e a grande distância dos centros eram citados como fatores que contribuíam para as pessoas saírem, se interessarem pelos centros, pelas missões, por onde tinham mais acesso aos objetos industrializados como sabão, roupas, essas coisas. O interesse maior das pessoas era sair em busca de coisas, objetos, e até a escola da missão infundia esse pensamento de consumo. Para melhorar a vida, tinha que adquirir panelas, roupa, sal, tinha que ter casa de zinco...

Também por isso, foi difícil mobilizar essa escola indígena no primeiro momento. Eu sempre lutei para que essa escola e a educação fossem realmente pensadas mais de perto; que essa escola estivesse presente dentro da comunidade,

discutindo, propondo soluções. E também criasse expectativas, perspectivas no futuro. Sempre tive essa ideia de contribuir discutindo, colocando minhas ideias, quando me convidavam para falar. Mas muita gente não acreditava. E aconteceu que muita gente não aceitou essa ideia no começo, essa mobilização com uma nova política de pensar a escola.

As primeiras mobilizações partem das comunidades e também de uma coordenação política da escola. A gente mesmo que fez esse papel de coordenação. Coordenador era articulador político entre corpo docente e a comunidade, articulador das comunidades. Quando falo de articulação política da educação, digo criar ambiente de discussão e propostas. A importância do coordenador naquele momento foi de articulador de discussões: qual era o pensamento político da escola, como pode ser a filosofia de ensino para aquela comunidade, para aquele povo, de que forma fazer. Era isso. Não era apenas coordenação pedagógica direta: — Professor, tu tens que fazer isso — era uma discussão ampla, para que todo mundo compreendesse e ajudasse a pensar de que forma a escola ia andar para poder atingir o objetivo. Era isso. Um papel muito importante, não só interno, no grupo, mas tendo que interagir muito com secretarias, parcerias, com outras instâncias. Estava começando. Não tinha modelo. Até hoje não tem um modelo de educação escolar indígena.

### ***F: Como foram as primeiras negociações entre a Escola Tuyuka e a Secretaria de Educação de São Gabriel da Cachoeira?***

HT: O sistema não recebeu de bom grado essa coordenação pedagógica local que criamos, onde a nossa equipe organizava tudo, estabelecendo e montando currículo, calendário, temas que devem estar no currículo escolar em cada série. Articular isso é que é papel de coordenação. Para o sistema, coordenação pedagógica era lá na Secretaria de Educação; mas nós, quando saímos do Magistério Indígena, pensamos um papel de coordenação indígena que quebrou o sistema.

Às vezes eu vejo uma política no Brasil e no mundo, que propõe resolver problemas de outros “porque eles têm direito”. Definir política só pelos direitos é pouco, limita demais porque, até alcançar o que queremos e temos direito, perpassa por vários organismos, há muitas intervenções. Têm muitos intermediários pelos nossos direitos, muitos agentes intermediários que obstruem esse sopro de liberdade de direito. Como no caso de alguns organismos governamentais que acabam dizendo: — Ah! Educação indígena não é prioridade...

Quando a gente escuta a fala de um sujeito legislador, a gente se empolga. Mas de qualquer forma, o propósito se perde no vazio, no vácuo, nos efeitos, se perde no espaço sideral, não chega a atingir o verdadeiro destino, o verdadeiro sujeito dessa projeção de direito. Então fica difícil.

Por outro lado, quando um camarada não fala à toa, mas fala bem fundamentado na lei de direito, gera empolgação; você recebe bem isso, também por causa dessa credibilidade da lei. Quem está na frente dessa luta por direitos também se empolga e se sente animado no sentido de que irá melhorar mesmo. Então você sente: — Estamos no rumo certo, nossa discussão um dia vai ter resultado, de qualquer forma. Dentro dessa fala da presença do Estado cumprindo a lei e garantido os direitos, você tem uma bagagem para sair de um seminário e levar lá na comunidade. Chegar lá e dizer: — Gente, hoje em dia mudou, o Estado brasileiro propõe esses projetos de valorização, de mudança do sistema de ensino convencional, para a educação escolar indígena.

Há leis a nosso favor, que garantem a educação escolar diferenciada, revitalização, valorização, fortalecimento, essas palavras bonitas. Como a gente é multiplicador de ideias, os que ouvem, pensam: “Vai ser bonito, vamos pensar nisso!”. Mas você também pode se queimar um pouco, porque os projetos propostos pelo governo acabam não sendo bem direcionados, e no momento seguinte você entra em conflito com essas ideias, gerando certa desconfiância dos parentes, porque muito do que falamos, depois, não chega. Mas da nossa parte, seguimos lutando, com conquistas importantes na região.

# O PROJETO DE EDUCAÇÃO EM CONTEXTO BANIWA

ANDRÉ FERNANDO BANIWA<sup>1</sup>

## ***Flora Cabalzar (F): O que estava acontecendo na região quando as associações indígenas começam a discutir o Projeto de Educação?***

André Baniwa (AB): Em 1993 fui convidado pela Comissão de Professores (Copiarn) para um encontro em Roraima, e começava a escutar essas palavras, resgate, educação, escola própria. Aqui em São Gabriel já tinha acontecido alguns encontros pontuais através da diretoria da Foirn, Gersem cuidava disso.

A Organização Indígena da Bacia do Içana – Oibi - foi criada em julho de 1992, quando voltei da escola de Manaus e passei a dar aulas nas comunidades. Fiquei na associação como tesoureiro, e dei aulas até 1995. Em 1996 fui eleito presidente da Oibi e deixei de ser professor; passei a trabalhar e me dedicar exclusivamente para a associação. Em 1996 Gersem saiu da Foirn, seis meses antes de terminar o mandato, porque foi eleito coordenador da Coiab. Boni substituiu Gersem na diretoria da Foirn, provisoriamente.

Em 1997, Amilton ganhou a eleição para prefeito de São Gabriel e convidou Gersem para ser Secretário de Educação. Em 1998, como já existia toda uma discussão sobre educação escolar indígena, começou o Magistério Indígena no Içana.

Um dos objetivos muito fortes da Oibi era a geração de renda nas comunidades. Tivemos uma história inicial de trabalho com comercialização, produzindo e vendendo farinha. Em 1993, a Oibi recebe a primeira encomenda de 10 mil unidades de artesanato para os Estados Unidos. Cumprimos parte, mas não cumparamos o que a gente queria e perdemos a oportunidade. Entre 1996 e 1997 começamos a trabalhar tantalita, porque tinha comerciantes, garimpeiros, mergulhadores ali, pegando tantalita; e a gente tinha que agir. Mas com a concretização da demarcação da Terra Indígena Alto Rio Negro em 1997, o trabalho com tantalita foi suspenso e voltamos a aprofundar a questão da venda de cestaria. Eu já era presidente da Oibi, e estava escrevendo várias propostas lá em Tucumã, na máquina que eu tinha ganhado, refazendo tudo e pensando novos projetos.

Esse era o contexto da época em que passamos a elaborar o Projeto de Educação, no seu componente Projeto Escola Indígena Baniwa Coripaco. O Boni já representava a diretoria da Foirn e eu era presidente da Oibi. Puxamos assunto também com o Gersem e a assessora dele, que era a Marta Azevedo, para fazer uma carta de intenção. Beto Ricardo do ISA também já articulava essa ideia dos

---

<sup>1</sup> Entrevista realizada no mês de fevereiro de 2011 em São Gabriel da Cachoeira.

noruegueses no rio Negro desde 1996: o interesse deles em apoiar iniciativas diferentes de educação escolar aqui no Brasil. Quando surgiu essa oportunidade, a gente já tinha determinado que faria uma escola diferente no rio Içana.

Em 1998, Bonifácio José, Miguel Maia e Rosilene Fonseca foram representar a Foirn na Noruega, e fizeram junto com os estudantes noruegueses, a campanha de levantamento de fundos. A Oibi estava no processo final de elaboração do projeto da escola para ser enviado a eles.

***F: O Projeto de Educação se inspirou na mobilização em torno da demarcação e de outras questões importantes?***

AB: Em 1997, enquanto começava a discussão do Projeto de Educação, a gente já estava implementando o projeto de medicina tradicional, com financiamento também de fora, francês, para trabalhar com os agentes de saúde, pois não existia nada para eles na região, material, treinamento. Por isso a Oibi criou aquele projeto de Medicina Tradicional Baniwa, que ganhou o prêmio de Gestão Pública e Cidadania da Fundação Ford no finalzinho de 1998. Na mesma época, a gente estava conversando sobre um projeto de artesanato: já estávamos produzindo cem dúzias, começando a fazer uma coleção de peças, o pessoal estava comprando. Em 1998-1999 é que de fato surge o Projeto Arte Baniwa com esse nome, lançado no ano de 2000 em São Paulo. Tudo aconteceu muito rápido, quase que ao mesmo tempo, era Medicina Tradicional, Escola Baniwa e Arte Baniwa. E mais encontros, a agenda estava sempre bem cheia.

No âmbito do rio Negro também estava acontecendo muita coisa, tudo ao mesmo tempo - e acho importante dizer isso -, como por exemplo, a demarcação física da terra e a homologação em 1998. Nós já tínhamos feito dois encontros de educação Baniwa e Coripaco bem grandes no Içana, discutindo Escola própria. A discussão sobre a educação escolar estava surgindo muito fortemente. Era a última década do milênio e havia muitos acontecimentos, um atrás do outro,



© Beto Ricardo/ISA, 2008

**André Fernando Baniwa**

importantes até no período pós- demarcação. A incubação de todos os projetos da Oibi ocorreu nesta mesma década em que pensávamos e formulávamos a Escola Baniwa; foi um bom momento, que ajudou muito a inspirar e fazer o projeto da escola, neste contexto de perspectiva que se desenhava.

A gente mesmo criar nossa própria escola, foi um avanço muito importante, um impacto enorme, porque os políticos falavam que iam criar escola na nossa região e nunca faziam. E a partir disso, o prefeito posterior criou escolas, dizendo: "Criei isso aqui, criei um monte de escolas de ensino fundamental, já na categoria de escola indígena, no sistema de educação escolar indígena". Acho que o que acelerou esse processo foi a gente ter criado nossa escola, nós primeiro no Içana, e no Tiquié também. Isso foi um impacto muito forte. Então, os políticos criaram vergonha e foram criando outras escolas indígenas muito rapidamente.

***F: A região está precisando de outro bom momento...***

AB: Tem que fazer acontecer, tem que discutir. Eu sempre falo lá fora, que em nossa cidade tem isso: discussão. Tudo isso surgiu porque houve discussão intensa durante muito tempo. Começa a pensar e põe para funcionar, assim as coisas acontecem. Hoje há essa necessidade de avaliar, discutir em detalhes. É muito mais trabalhoso, exige muito mais tempo, mas é necessário fazer, senão também não surgirão novos projetos. Apesar de existir uma ideia central, os detalhes são importantes. Acho que muito debate e muita discussão é que fazem surgir novos projetos. É quando você passa a querer implementar a ideia que você está construindo. Se deixar de debater, vão se acabando as ideias.

***F: Na sua opinião, qual a relação da educação escolar com um plano maior de desenvolvimento regional indígena?***

AB: Logo depois da demarcação das terras indígenas na região do rio Negro, houve um projeto de proteção e fiscalização dessas terras, com objetivo de identificar pontos estratégicos e controlar a entrada ou vinda de pessoas e coisas. Um projeto realizado por dois, três anos. E depois? Como seguir fazendo a fiscalização?

De 1996 para 1997, ficou muito claro para mim que qualquer projeto seria temporário. Um projeto pontual praticamente não garante continuidade. Eu escutava e pensava: - Como fazer para essas iniciativas se tornarem permanentes? Comercialização, Arte Baniwa, são projetos temporários, mas que continuam de alguma forma ajudando a valorizar, a pensar na gestão territorial, como parte da estratégia.

Mas a escola é diferente. A educação sempre vai ter financiamento da parte da política pública, é uma coisa contínua que não vai estacionar, porque o Brasil nunca vai deixar de investir na educação, mal ou bem. Outra coisa muito clara é que a escola de fora, do Estado, é feita de acordo com o objetivo deles, e não de acordo com o

objetivo da comunidade. Mas a escola indígena teria que se definir segundo o nosso objetivo, e é estratégica para os direitos indígenas funcionarem bem. Uma escola que se relacione com a gestão territorial, onde você tem que ensinar os direitos, com todo esse sentido.

Particpei do processo de conscientização dos moradores do rio Içana sobre a importância da demarcação da terra para nós. Ao longo do processo fui verificando vários lugares de petróglifos, essa demarcação muito clara entre nós, do território do meu clã e de outros clãs. Para a gente manter a nossa identidade, nossas histórias tradicionais, a escola tem que cuidar disso e trabalhar essa questão.

O Estado acabou com a gente e com nossa estrutura, através da escola. Com esse mesmo instrumento nós vamos resgatar tudo o que perdemos, valorizar tudo o que nós temos. No mesmo espaço vamos construir, valorizar, produzir e buscar o entendimento, construir o que a gente chama de futuro. Esse espaço da escola possibilita pensar tudo isso, outros lugares não.

Escola quando começa, não termina. A não ser que o Estado brasileiro termine um dia e acabem as escolas. Ela é estratégica por isso. Porque, naquele espaço, eu vou colocar a minha ideia. Vou usar a força daquela instituição e de pessoas inteligentes, para defender meu direito. A escola indígena nunca vai ser um espaço livre dessas políticas e projetos, por mais que seja diferente para não indígenas.

Escolas têm currículos com pesquisas, disciplinas com temas transversais... Por que se junta isso? Como dar um sentido completo de tudo que você vier a conhecer, seja em matemática, geografia, redação, nos relatórios? Existe uma coisa que abraça tudo isso para dar o sentido, senão, não vale à pena. Acima de tudo, elas têm que ter sentido para a comunidade, para aquele povo.

***F: Fale um pouco mais, da importância da educação escolar para o movimento indígena...***

AB: Quando você cria uma ideia para concretizar mesmo, você defende a ideia, e você convence

com ela também. Passa a trabalhar com uma coisa mais real, diferente do ideal. Vive uma experiência e vê a grande diferença.

Eu sabia que tinha que ter demarcação e defendi a demarcação; mas fui entendendo mais quando colocamos essa questão na prática da escola, que me trouxe essa noção de usar isso tudo dentro do espaço da escola. A função principal da escola, além de trazer a prática da comunidade, seria uma função política de defesa, entendida bem amplamente como defesa do patrimônio cultural e do território físico, contra pessoas, coisas e pensamentos ruins que podem entrar. Nesse sentido é que essa experiência de educação escolar aqui na nossa região mostrou que veio mesmo para fortalecer, inspirar, e tem sido muito positiva para as comunidades.

Aconteceu essa experiência de um projeto específico, da Rainforest, em torno de algumas escolas e que inspiraram muitas coisas. Teve famílias decidindo fazer as escolas. O próprio aluno decidindo voltar para as suas comunidades porque lá encontra espaço, lá tem liberdade de pensar, agir, buscar, fazer melhor redação do que aqui na própria cidade. Além do magistério, que também ajudou a espalhar muitas ideias. Teve nosso acompanhamento dentro da Secretaria de Educação aqui do município, pelo menos na gestão anterior, forçando planejamento, estabelecendo prazos para as coisas acontecerem. Com esse conjunto de ações e atitudes, avançamos bastante e isso tem chamado atenção de outros municípios.

Em recente Assembleia da Foirn em Barcelos, teve um relato do pessoal de lá, comentando que escolas indígenas vão surgindo cada vez mais fortes. Com uma construção de projeto de escola, ensino fundamental, médio e superior que, querendo ou não, é proposta da sociedade indígena e, portanto, o governo tem que assumir.

Eu vejo a força da educação escolar indígena na força das comunidades, dos povos. Ali que ela está forte, bem onde quem está dizendo que tem que ser daquele jeito são as comunidades, se or-

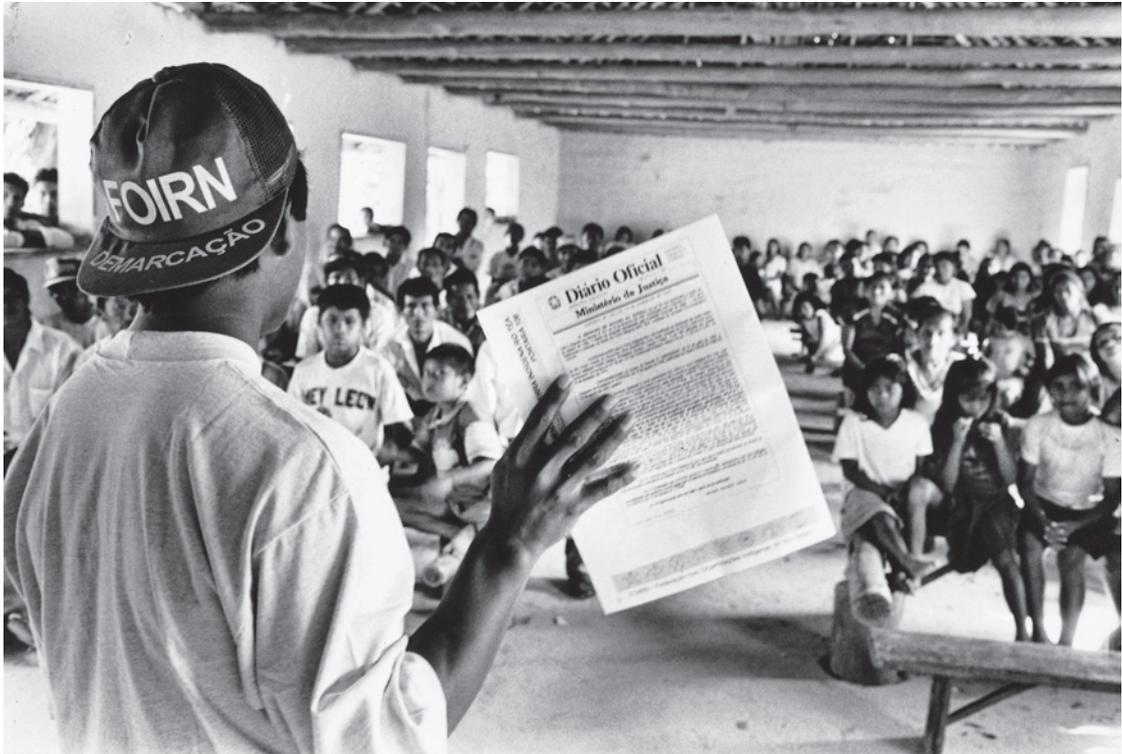
ganizando, levando ata, entregando e se fazendo reconhecidas pelas políticas públicas. Nesse sentido ela é movimento muito forte. Não é o gestor público que vai lá dizer: - Vamos criar aqui a escola indígena para você -, porque isso não terá sentido.

Ela é de fato dos povos indígenas quando é estratégia muito forte de recuperação da cultura, e lugar de pensar nossos territórios. Por isso é fundamental, como estratégia, a escola não deixar de acompanhar esse movimento, e fazer leitura do que vem acontecendo, aprofundando politicamente para questões maiores. Escolas que são fortes no sentido político porque vão além daquelas coisas faladas teoricamente quando as lideranças se reúnem. As escolas vão além porque estão trabalhando e tudo está acontecendo muito concretamente.

### ***F: O movimento da educação tem seguido essa estratégia?***

AB: Nessa estratégia, educação é uma ferramenta que cuida de tudo. Hoje você tem várias lideranças que puxam esses assuntos juntos, mas têm outras que você ainda não consegue alcançar. No futuro acho que vamos ter ainda mais gente pensando nisso.

O movimento indígena conseguiu se fortalecer criando sua política de educação. Um movimento pela educação escolar indígena fazendo essa transformação muito fortemente em várias temáticas. Eu vejo e acompanho esse processo da consolidação em muitas áreas temáticas. Na questão do patrimônio cultural, está avançando cada vez mais, discutindo a gestão de conhecimentos, cuidando disso. Também nas religiões, que têm mudança também forte nesse sentido. Você vê os missionários salesianos acolhendo novas tradições indígenas, os pastores indígenas também. A questão da geração de renda é um ponto ainda fraco dessa política e das escolas. Nesse sentido ainda somos politicamente fracos, nossas escolas também: dentro do objetivo de poder contínuo ou de poder nos momentos de decisão das políticas públicas.



© Pero Martinelli/ISA, 1997

**André Fernando Baniwa numa assembleia no alto Içana, durante a demarcação da TI Alto Rio Negro**

Também precisamos repensar e reformular de modo bem ampliado o programa regional de desenvolvimento sustentável. Avaliar o processo que vem acontecendo, identificar alguns pontos de avanços e retrocessos. Essa temática apenas inspira a política pública e, por enquanto, não é acolhida totalmente. Eu acho que educação escolar e gestão territorial se complementam e que uma formação avançada ou alguma forma de universidade poderá propor muita coisa em relação a isso. Ela é importante porque, senão, estamos no ensino médio ou, como diz meu pai, "só pela metade".

***F: Qual a determinação do movimento indígena na nessa questão?***

AB: Acho que algumas coisas ainda não mudaram no jeito de pensar a escola indígena. Diversificaram-se sim as experiências práticas. Mas começamos a mexer nos dedos somente. Não estamos

no braço e não chegamos ainda no coração da coisa. É um processo em várias etapas. Várias etapas já aconteceram. A questão nesse momento é: quem é responsável por isso? É o movimento indígena. Vejo isso claramente. Precisa ter um conselho de decisão sobre as questões.

Nós chegamos, no caso dos Baniwa, a fazer uma espécie de conselho e decidimos que nossa grafia era de todos os Baniwa, certo? A gente também decidiu em conjunto, criar a nossa própria escola. Agora nós temos a experiência de uma rede de escolas que é basicamente para trocar, uniformizar, ter algumas diretrizes mais comuns para a educação escolar daquela região. Em 2002 fizemos uma avaliação: se valeu à pena a gente ter se organizado em associações ou não. O que foi conquistado ou não. O que não tinha antes e tem hoje.

O movimento indígena tem que fazer isso em cada região administrativa, ou por tronco lingüís-

tico. Esses espaços de decisão máxima de cada povo precisam existir para subsidiar, alimentar e fazer continuar a representação, muito mais forte pela frente. Há essa necessidade de você construir. Quando desmontamos as peças, elas precisam ser juntadas, e precisamos de espaço de união dessas peças menores para constituir novamente e fortalecer o movimento indígena.

A escola tem seus limites de decisão, ela depende do movimento indígena pensar de que forma precisa acontecer; e o movimento tem que ser responsável pelos projetos que ele criou. Precisa formular um jeito determinado de continuar. Assumir os compromissos, os compromissos políticos, o que todo mundo tem que fazer. Por exemplo, determinar que, por onde a gente for, temos que falar baniwa. E os Tuyuka vão dizer também: - Para a onde a gente for, vamos cumprir primeiramente na língua tuyuka. Isso é uma decisão política. O movimento indígena tem que ter espaço de discussão e decisão dessas coisas. Se um povo escuta que outro povo decidiu nesse rumo, então discute: - E nós, como vamos fazer? - e uns continuam influenciando outros, para ir acontecendo.

Várias coisas acontecem em torno de alguns projetos, mas depende de decisões políticas nesse sentido, e de determinação de como fazer. De decisão política no sentido de como manter as relações para fora. Também é importante envolver, reunir mais pessoas que vivem essa ideia e têm uma visão em um mesmo caminho. Que apostam que a nossa ideia é boa, mais importante do que qualquer outra coisa, que vai ser melhor para as pessoas. Não só para os povos indígenas, mas para todo mundo. Que pode ser interessante para a universidade.

O movimento indígena é que vai dizer: "a gente tem a saída", "dentro das próximas décadas, nós vamos fazer assim". Um modelo político do movimento indígena, que fala como tratar da educação escolar indígena. E para colocar isso na prática, faz a experiência de cada escola. Tem que fazer a experiência; e ela vai ter seus impactos.

O Projeto de Educação teve impacto, a partir de várias experiências. Ele aconteceu, e acabou. Acabou o projeto, mas não a educação escolar indígena. O movimento indígena continua cuidando dessa política.

### ***F: Como os mais velhos e as lideranças pensam nessas questões estratégicas?***

AB: Por causa da forma como foi feito o contato, das várias formas como foi feito o contato com os brancos, é que acabaram com parte do conhecimento. Não vamos responsabilizar nem o pai e nem a mãe, nem o próprio jovem por causa disso. Responsável foi o choque do contato que tivemos.

O movimento pelos direitos começou a partir de algumas lideranças indígenas, e virou aceitação maior aos poucos. Como estratégia política, no nosso caso específico, a gente começou com a Escola Baniwa na prática, ainda sem formação escolar exigida pelo Estado para gerir aquela escola. A gente queria, e construiu nossa própria escola conforme o que era decidido por nós. Isso era muito forte. Depois a gente se esforçou para que se criasse o magistério, para que regularizassem e reconhecessem as nossas escolas.

Uma escola que tem 90% de aceitação é, no sentido do movimento, uma vitória muito grande. Mas vão continuar existindo aquelas pessoas que não querem essa escola indígena, e vão para outros lugares, porque isso é liberdade de cada um. No futuro, quando ele tiver filho ou neto que venha perguntar a ele: - Vô, como é a nossa história de origem? -, então ele vai reconhecer que precisava daquilo. Certamente ele vai passar por esse momento, vai se tocar que estava errado quando decidiu não apoiar, quando não se interessou por aquela história.

Muitos dos que foram contra a ideia da escola indígena, depois fizeram mestrado e voltaram para a terra indígena para coletar com a gente informação sobre a experiência de educação escolar, para fazer seu trabalho. Deveriam respeitar, ao invés de falar mal da gente; assim como também podemos respeitar essas pessoas que um

dia, caíram na real. Alguma coisa vai despertar e ele vai perceber que estava errado, e ainda vai recomendar a escola indígena aos seus filhos e aos seus netos, porque de fato precisa recuperar sua língua, sua história, sua tradição. Acho que esses 10% que não aprovam uma escola indígena, não me preocupam mais.

***F: A escola traz muitas mudanças, não é mesmo?***

A escola indígena vai respeitar a diferença. Por outro lado, a escolarização nivela as diferenças: uma vez que tem escola, mesmo que não queira, vai se exigir carga horária, por exemplo.

Quando a gente decidiu criar a Escola Baniwa, sabia que teria consequências, também para quem lutasse por ela. A decisão e as consequências são conscientes. Pode ser pessoal ou negativa, ou consequência positiva para os povos. Para quem constrói essas mudanças, certamente não é fácil. Nem todo mundo te aplaude, tem gente contra.

Os mais velhos estão nesse processo, e existe uma preocupação de manter essa parte da tradição. Os mais velhos estão preocupados porque, se abandonar esses conhecimentos, a escola e as discussões não terão sentido nenhum. Por isso a preocupação de que também dentro da escola se aprenda, ensine, sistematize os próprios conhecimentos. Mas a escola toma também e cada vez mais, o rumo de ocupar espaços de aprendizados que eram antes, basicamente dos mais velhos, dos pajés conhecedores: onde quem é mais escolarizado, sabe falar melhor ou tem mais contato é que vai comandando. Então, essa é a mudança, e quando se pensa profundamente nesses processos, fica doloroso. Mas você tem que pensar nessas mudanças que a escola provoca e no que ela está fortalecendo. Falamos da época de contato e de escravidão, quando a gente apanhava, porque não mudava. Por isso hoje a gente aceita, de alguma forma, que aconteçam essas transformações.



© Ana Laura Junqueira/ISA, 1996

**Assembleia na maloca da sede da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn), São Gabriel da Cachoeira**

Acho que essa situação de mudanças não para. Por mais que se decida continuar ou manter de um mesmo jeito, alguém já sai fazendo uma coisa diferente, e todo mundo vê que é bom e vai fazer igual. Nesse sentido, o que não se pode perder é a originalidade da filosofia própria daquele povo. Às vezes eu faço uma comparação com os marcadores eletrônicos de combustível: o ponteiro é fixo na base, mas anda lá na ponta conforme tenha bastante combustível ou não. Temos que acompanhar a realidade, mudando, mas sem perder a base. Isso tem que estar claramente nas nossas cabeças enquanto pensamos no que vai acontecer no futuro.

***F: Você acha que esse livro pode contribuir para a retomada do debate sobre educação escolar indígena no município?***

AB: Para mim, fundamentalmente, esse livro vai mostrar como o movimento indígena articulou e avançou essa parte da política e da filosofia da educação escolar indígena no município de São Gabriel da Cachoeira, avançou como experiência de colocar nosso direito, e de fazer reconhecer nossos direitos na prática. A função específica e política desse livro é mostrar quanto movimento é preciso ser feito em torno da educação escolar dos povos indígenas, para que aconteça do jeito que os povos querem, do jeito que estes povos entendem que seja qualidade de ensino.

O livro é importante para divulgar e disseminar essas experiências que ainda não foram

contadas, para a política pública ver e aprender. Influenciar essa política pública é central também para nossos projetos futuros, como o de fazer uma universidade indígena. Vamos contar histórias boas sobre as experiências das escolas indígenas do município, sobre o movimento indígena dos diferentes povos, nesse período em que várias experiências de educação escolar indígena foram fervilhando.

O livro poderia inspirar uma série de outras publicações, já que muitas outras escolas indígenas também têm experiências para contar. Tem muitas outras experiências, não contadas aqui, que estão envolvidas nesse mesmo movimento. O livro não tem o objetivo de contar todas elas, mas algumas que, naquele momento, tiveram impactos sobre a política pública e impactos sobre as experiências de outros povos. No momento em que muitas coisas estavam acontecendo, que vai desde os anos 1990, passando pela demarcação das terras, e entra no novo milênio. Nessa época, a Foirn em parceria com o ISA e comunidades concretiza o projeto *Educação Escolar Indígena no Rio Negro*, com recursos noruegueses da Operação Um Dia de Trabalho, para executar atividades em várias escolas indígenas ao longo de pelo menos dez anos. Mas este livro conta, antes de tudo, um projeto do movimento para a educação escolar indígena, que ainda não estava escrito. É fundamental contar essa parte da história da escola indígena na estratégia do movimento indígena.

# NARRANDO UMA TRAJETÓRIA

JUDITE GONÇALVES DE ALBUQUERQUE  
MARTA MARIA DO AMARAL AZEVEDO

Não é muito confortável, hoje, pensar, falar, escrever sobre processos de educação escolar. Os esforços e as estratégias do Ministério da Educação de tentar garantir uma educação de qualidade para todos, estão ainda muito longe de alcançar seu objetivo. Há sempre um sobressalto, um aperto no coração, um sentimento de impotência diante da visível inadequação da escola aos tempos de hoje e do consequente fracasso dos resultados, tornados claros nos índices nacionais de avaliação. Em relação às escolas indígenas, por mais que a legislação nacional dos últimos 20 anos seja favorável à criação de escolas e programas de formação de maneira a respeitar as línguas e culturas dos povos indígenas, e seja incentivadora de mudanças que transformem as escolas “para indígenas” em escolas “de indígenas”, na prática, existem condicionamentos negativos, sérios empecilhos para sua realização.

Esse texto se propõe a contar como foram os primeiros tempos do projeto *Educação Escolar Indígena do Rio Negro*; ou como os povos indígenas na região do alto rio Negro organizados na Foirn, e em parceria com o ISA, decidiram tomar em suas mãos os *espaços e tempos escolares* para inventar escolas adequa-

das às suas realidades, que valorizassem seus conhecimentos e diferentes formas de aprender/ensinar, e que, principalmente, fossem voltadas para projetos de desenvolvimento local; como a educação escolar se alinhou aos projetos sociais e políticos dos povos do rio Negro, no Amazonas. Judite acompanhou o desenvolvimento do projeto de educação desde seu início, em 1999, estando presente principalmente na Escola Pamáli, dos povos Baniwa e Coripaco; Marta como coordenadora do projeto, esteve sobretudo nas comunidades e regiões onde havia iniciativas de educação escolar mas não havia experiências anteriores, de assessorias do ISA.

O primeiro grande objetivo dessas iniciativas foi criar escolas que formassem jovens que quisessem permanecer em suas comunidades, pensando seus futuros e criando projetos que favorecessem alternativas aos empregos da cidade, para a melhoria da qualidade de vida de suas famílias e comunidades. A constatação de que muitos jovens desciam de suas comunidades em direção à cidade de São Gabriel (ou também em direção aos centros missionários na região) para estudar estava muito clara nessa época, e em vários encontros da Copiar<sup>1</sup> a delega-

---

1 Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, formada a partir de encontros anuais de professores indígenas, que eram apoiados pelo Cimi e por outras instituições. Esses encontros deram origem ao movimento dos professores indígenas da Amazônia, hoje em dia congregados na Copiam.

ção do rio Negro afirmava que as escolas até o final dos anos 90, funcionavam como *portas de saída* das comunidades, ou seja, as escolas de ensino fundamental (primeira parte ou I segmento) nas aldeias funcionavam apenas para formar e incentivar os jovens para irem morar nas cidades, supostamente para se transformarem em pessoas mais educadas, ou mais formadas e *mais cidadãs*.

### Condições favoráveis

Algumas condições favoreceram o desenvolvimento dessas propostas inovadoras na região e sem as quais as iniciativas certamente não teriam alcançado o êxito desejado. Procuraremos descrever os processos iniciais das escolas piloto, que foram o foco inicial do projeto; o contexto local e nacional, apontando as rupturas que se fizeram necessárias com relação ao modelo antigo, e por final, as mudanças promovidas e seus impactos na região.

No início dos anos 90 alguns professores do alto rio Negro, formados todos pelas escolas salesianas, participavam dos encontros da Copiar e, em 1996, foi realizado um grande encontro de Educação Escolar Indígena, o IX Encontro da Copiar, em São Gabriel da Cachoeira, onde se discutiu muito a mudança radical das escolinhas rurais (como eram chamadas as escolas indígenas da primeira parte do ensino fundamental nas aldeias nessa região) em *escolas indígenas*, com professores locais, que pudessem ensinar nas suas próprias línguas, trabalhando com temas que fossem do interesse das comunidades. A partir desse encontro, um programa de educação indígena para toda a região começou a ser delineado pela Foirn e seus parceiros.

Em 1997, quando o município de São Gabriel da Cachoeira teve o privilégio de contar por três anos com o professor Gersem Luciano Baniwa

como secretário municipal de Educação, formou-se uma equipe nessa secretaria que, juntamente com as lideranças locais e assessores, elaborou o Programa “Construindo uma Educação Escolar Indígena” para o período de 1997-2000. Desse programa constavam inúmeros projetos, sendo um deles a instalação de um programa de formação inicial de professores indígenas, o Magistério Indígena<sup>2</sup>. Ainda fazia parte dessa grande proposta educacional, a criação de algumas escolas piloto, que iriam desempenhar um papel de criadoras de novos modelos, motivadoras de transformações nas comunidades. Essas escolas piloto que vinham sendo mobilizadas pelas associações de base, seriam implementadas em parceria com a Foirn e ISA, e apoiadas pela Rainforest Foundation da Noruega (RFN), através de um projeto financiado por uma organização de estudantes denominada OD<sup>3</sup>. Efetivamente este projeto teve início no segundo semestre de 1999; o Magistério Indígena teve início em 1998 e terminou em 2002, com a formatura de mais de 100 professores indígenas da região.

O ISA já atuava, como parceiro da Foirn, junto aos povos da região desde 1993, tendo recebido oficialmente em 1996, através da Funai, a tarefa de coordenar o processo da demarcação das terras indígenas. “No dia 15 de abril de 1998, durante a VI Assembleia Geral da Foirn, em São Gabriel da Cachoeira, o ministro da Justiça entregou os decretos da homologação das cinco terras indígenas demarcadas, o que foi comemorado pelas lideranças como uma vitória histórica” (Cabalar & Ricardo, 2006, p. 114). “Concluída esta etapa, a Foirn e associações filiadas, com apoio de várias parcerias, passaram a se dedicar ao grande desafio de construir um programa de etnodesenvolvimento de longo prazo para a região [...], com atividades de proteção, fiscalização, capacitação técnica, ex-

<sup>2</sup> Infelizmente, de todo o programa elaborado, inclusive com planejamento financeiro, pouco restou, apenas as leis municipais específicas foram elaboradas, e o Magistério Indígena se desenvolveu até o final.

<sup>3</sup> OD: Operação Um Dia de trabalho, organização estudantil da Noruega que realiza campanhas para arrecadas fundos entre os estudantes do ensino médio, com o objetivo de financiar projetos de educação em países pobres ou em desenvolvimento.

pressão cultural e sustentabilidade das comunidades indígenas (manejo agroflorestal, piscicultura, comercialização de artesanato e outros produtos, **implantação de escolas indígenas**, capacitação de agentes indígenas de saúde, publicação de trabalhos de autores indígenas e outras". (Cabalzar & Ricardo, 2006, p. 114, grifos nossos)

Portanto, é nesse contexto de lutas e vitórias muito significativas, que o programa "Construindo uma Educação Escolar Indígena" teve início. Embora tenha sido esfacelado oficialmente pela nova secretária que substituiu Gersem Baniwa, dois anos depois de criado, o referido programa "Construindo uma Educação Escolar Indígena" e, mais especificamente, o Magistério Indígena deixou marcas indeléveis, e uma plantação fértil de projetos locais que se recriaram e se multiplicaram nas calhas dos rios, alavancando e otimizando as propostas das escolas piloto.

## Um pouco de história

Vamos aqui contextualizar a história da educação escolar "para os índios", tal como implantada e conduzida durante quase um século no rio Negro, pelos missionários das Novas Tribos no alto rio Içana, e pelos missionários salesianos em todo o alto e médio rio Negro.

Tal como conhecemos hoje, as grandes e pequenas escolas tiveram a sua origem no século XVII. De lá para cá, a educação escolar no Ocidente tem passado por muitas "reformas" importantes, mas sem romper com os sistemas fechados de ensino, priorizando a formação do *sujeito escolarizado*, isto é, *assujeitado*, obediente, capturado e dominado, em outras palavras, formando o "cidadão útil" para o Estado, que define, então, "como devem ser" as políticas de educação.

Esse perfil ideal do sujeito da educação foi transplantado da Europa para a América pelos países colonizadores, que sempre tiveram na Igreja

o seu melhor aliado. No Brasil, desde 1500, não foi diferente: os portugueses chegaram como quem chega em "terra de ninguém" e a destruição começou com a tomada de posse dos bens e das pessoas, com a negação da diversidade de povos, culturas e línguas aqui encontrados, genericamente renomeados como "índios" ou "silvícolas"; essa destruição continuou com a derrubada do pau-brasil, símbolo da riqueza encontrada, com o roubo dos minérios arrancados do coração da terra, com o abuso das mulheres índias, com a escravização dos homens e mulheres indígenas para trabalhos forçados, com as reduções jesuíticas, ignorando e juntando, num mesmo espaço, diferentes povos ou etnias, com a negação de mais de mil línguas faladas e de conhecimentos tradicionais que foram se extinguindo.

No rio Negro, a educação escolar implantada pelos salesianos, a partir de 1914, de forma sistemática, seguiu a mesma ideologia. Os missionários entendiam que tinham a plenitude dos poderes e dos saberes, pois se sentiam enviados por Deus e pelo papa, realizando os sonhos do seu fundador D. Bosco que, desde jovem, tinha premonições nas quais vislumbrava seus sacerdotes atuando entre sociedades selvagens distantes, pouco afeitas ao trabalho, afastadas dos valores cristãos, necessitadas de um verdadeiro espírito cívico. Esses sonhos de D. Bosco embalariam e fortaleceriam os missionários na difícil missão de guiar os índios nas trilhas da moral e do trabalho, recebidos, aplaudidos e apoiados pelo Estado brasileiro como colaboradores de um processo civilizatório em andamento, conforme a ideologia da época, de que era preciso transformar os índios em cidadãos brasileiros, isto é, "falando uma só língua, professando uma só religião, adotando os mesmos costumes, cultuando a mesma bandeira"<sup>4</sup>. Os missionários salesianos acreditavam que encontrariam aqui pobres silvícolas, que vegetavam nos igarapés imundos, sem higiene, morrendo de febre, sem religião, sem tra-

4 D'Azevedo, 1950, página 16.

balho<sup>5</sup>. Apoiados, por um lado, na “plenitude do envio” e, por outro, no “vazio da falta”, os salesianos entram no rio Negro vigorosamente fortalecidos, sabendo, de antemão, tudo o que deveriam fazer e como deveriam fazer. Comprometidos com a Igreja (que os envia) e com o Estado (que os recebe e apoia), sabem que devem investir na instituição Escola, pois esse é o lugar onde será possível legitimar o ensino da língua portuguesa, lançando as bases da cidadania não indígena, da cidadania que nega a identidade étnica dos povos do rio Negro. Os rituais escolares já estavam todos pré-determinados, iguais para todas as escolas.

Os missionários salesianos tinham, na época, uma visão teológico-política do índio, para quem tudo *falta*; essa visão da *falta* guia com segurança as suas ações, não se colocando nenhuma dúvida sobre, por exemplo, quem são os índios com os quais eles vinham trabalhar? Em que acreditam esses índios? Que saberes desenvolveram ao longo dos séculos antes da colonização? Como transmitem esses saberes? Como vivem? Como se curam? Que línguas falam? Como se organizam socialmente? Todas essas perguntas não eram feitas, somente a certeza das faltas é que guiava suas ações (Albuquerque, 2007, p. 116). Tendo então essas certezas como bússola, os salesianos se instalam em “território missionário”<sup>6</sup>, expressão que marca a posição de quem toma posse de um território seu, posição que dará todas as coordenadas do trabalho missionário e das relações de poder, na região.

## Rupturas necessárias e contrapropostas

Final do século XX, início do século XXI, as escolas salesianas estão ainda funcionando no rio Negro, porém, com a coordenação de professores

indígenas, o que dá início a um novo ciclo de mudanças muito recentes<sup>7</sup>.

Romper com a “sala de aula” e seus rituais instituídos e cristalizados desde tempos imemoriais de colonização e missão, foi a primeira decisão corajosa dos índios do rio Negro.

As experiências de luta e resistência aos processos de colonização deixavam muito claro para as organizações indígenas do rio Negro que, para fazer educação escolar com autonomia e com bons resultados, seria necessário romper com a maioria dos rituais escolares que, sendo históricos, normalmente se impõem como naturais. Era preciso enfrentar o discurso da “competência” da educação salesiana, da ideologia do “professor formado”, da “ordem em tudo” preconizada por Comenius e aplicada sistematicamente nos calendários, nos horários rígidos, na organização e progressão das turmas (séries, ciclos, fases); na adequação da idade às séries ou ciclos; na seleção prévia de conteúdos ordenados nos livros didáticos segundo critérios que não fazem sentido para os alunos e comunidades indígenas. O “Sistema Preventivo de Educação da Juventude”, baseado no tripé “Religião, Razão, Amabilidade”, criado por D. Bosco para “salvar” os meninos de rua de Turim, na Itália, foi transplantado tal qual para o rio Negro.

Daí a preocupação das novas lideranças de propor novos sistemas de educação escolar e de firmar, como objetivo, formar a pessoa baniwa, a pessoa tuyuka, a pessoa wanano. Era preciso enfrentar também o discurso da competição representado pelas notas, pelas provas, pelos jargões classificatórios: “aprovado/reprovado”, “apto/não apto”; ressignificar o discurso da hierarquia, da obediência, dos regimentos rígidos, onde prêmios e castigos são previstos, levando em conta a cultura própria. Os sistemas nacionais de avaliação

5 D’Azevedo, 1950, página 17 e 44.

6 *Idem*, página 07.

7 A partir de 2007 a Foirn e suas associações filiadas deram início a um grande movimento junto à diocese, congregação religiosa Salesiana e à Seduc com o intuito de tirar da direção das escolas missionárias os religiosos, deixando para tal encargo os professores indígenas agora já formados, e alguns com pós graduação inclusive.

(iguais para todas as escolas do país) desconsideraram as formas próprias dos diferentes povos e comunidades.

As organizações indígenas sabiam que era preciso transgredir a noção de tempo, de calendários pré-fixados nas secretarias de educação, com seus períodos de férias e recessos, organizados, sem considerar as necessidades das comunidades; cada disciplina isolada uma das outras, com suas cargas horárias determinadas arbitrariamente, sem nenhuma relação com os alunos reais e as necessidades concretas de conhecimentos que ajudariam as comunidades a resolver os seus problemas; disciplinas definidas de forma inflexível para cada curso/série, sem a possibilidade de troca durante um percurso, sob o risco de os cursos não serem reconhecidos nacionalmente.

Teoricamente, a legislação da educação escolar indígena valoriza os conhecimentos tradicionais e incentiva a pesquisa desses conhecimentos nas escolas; na prática isso se inviabiliza pelo sistema fechado de contratos trabalhistas que exigem um tipo de formação acadêmica nacional para ser admitido como professor. Ou então, os velhos sábios participam em condições diversas daqueles professores contratados, ou seja, podem dar aulas, mas sem salário.

A lista dos obstáculos a serem vencidos é imensa, mas nada desencorajou a iniciativa e a criatividade de ter que reinventar não só a escola, mas também as condições da invenção, para que pudesse funcionar a contento. É o que podemos ver, de forma bastante sintética, no item a seguir.

Gersem Baniwa está, neste momento (1997-1999), ocupando a pasta da Secretaria Municipal de Educação, em São Gabriel da Cachoeira. Um tempo curto, mas suficiente para dar corpo aos debates que, há anos, vinham compondo as pautas das reuniões da Foirn e das associações locais, em cada calha de rio, em torno da educação escolar, no sentido de romper com a tutela que o Estado e a Igreja insistiam em continuar a exercer sobre os índios.

Mudanças radicais e urgentes se impunham. Para viabilizar as propostas, a Lei Municipal nº 87, de 24 de maio de 1999, criou o *Sistema Municipal de Ensino em São Gabriel da Cachoeira*, incluindo *subsistemas indígenas*, com níveis diferenciados de educação e ensino:

§ 1º. Esta lei disciplina a educação escolar que se desenvolve neste Município, cuja população é majoritariamente composta de diferentes povos indígenas, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias, vinculando-se ao mundo do trabalho e à prática social; garantindo aos povos indígenas que a educação escolar se vinculará às suas formas de organização social e aos seus valores culturais, bem como às suas atividades produtivas e ao etno-desenvolvimento.

§ 2º. O sistema Municipal de Ensino congregará os sub-sistemas de ensino que atenderão aos povos indígenas que aqui habitam, conforme prescreve a Constituição Federal em seus artigos 231, 210 e 215, e conforme Princípios Gerais das "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena" do Ministério da Educação, sub-item 3.2, pág. 12: "Escola Indígena: Específica e Diferenciada, Intercultural e Bilíngüe" onde podemos ler: "...a Escola Indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se assegura a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades, a qual pressupõe, por parte das sociedades indígenas, o pleno domínio de sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contra valores da sociedade envolvente e a prática da autodeterminação" (Lei Municipal 087/99, art. 1º, § 1º e 2º).

A diferença não cabe em um sistema homogêneo. A mexida histórica provocada pela Lei municipal nº 087/99 estremeceu a política do Estado e, conseqüentemente, nem o Estado,

nem a Prefeitura de São Gabriel da Cachoeira puderam suportar: Gersem teve que deixar a Secretaria de Educação um ano antes do final da sua gestão. Mas o Movimento Indígena já havia tomado a decisão de assumir a direção das escolas e de dar os rumos para a educação escolar indígena na região. Era preciso apenas refazer as estratégias. Uma delas foi levar adiante a proposta, já discutida anteriormente, de operacionalizar uma experiência com escolas piloto, levando em conta os projetos sociais e políticos das próprias etnias e comunidades; os dois povos que mais estavam discutindo essas idéias nesses anos 90, ao lado da Foirn/ISA eram, na calha do rio Tiquié, os Tuyuka, que desenvolveram o projeto da Escola Utapinopona; e no rio Içana, os Baniwa-Coripaco, que desenvolveram a Escola Pamáali.

O Curso de Magistério Específico para a formação de professores indígenas não pararia com a mudança de secretário; ali estavam sendo lançadas bases firmes para uma educação diferenciada para valer, dentro das propostas de cada comunidade. A Foirn contava (e conta ainda hoje) com a parceria do ISA, que busca reunir as melhores condições de apoio aos projetos indígenas de sustentabilidade em todos os sentidos, com a participação de antropólogos, ambientalistas, educadores, gestores ambientais. Marta Azevedo e Flora Cabalzar, duas antropólogas que, já fazendo parte da equipe do Projeto de Educação, se empenham no sentido de assessorar e buscar parcerias e colaboradores especialistas para o desenvolvimento dos projetos locais de educação escolar: Marta assumindo mais responsabilidades na calha do rio Içana e médio-alto Uaupés, Flora no Tiquié, acompanhando as primeiras experiências, ajudando a operacionalizar a proposta pensada/escrita nas comunidades. Higino Tenório, liderança da etnia Tuyuka, dirige as atividades da Escola Utapinopona Tuyuka e é radical: “Já temos a lei a nosso favor. Agora, não adianta falar demais da escola diferenciada. Tem que fazer, concretizar”, afirma.

## **Na prática, como funciona o ensino com pesquisa?**

Comentamos agora alguns aspectos da escola que mais acompanhamos, Marta e Judite, no início do projeto, a Escola Pamáali Baniwa e Coripaco (Eibc) - pois a Escola Tuyuka já contava com assessoria qualificada do ISA. Sobre os aspectos que se referem ao ensino com pesquisa, tal como pudemos ver funcionando nessa escola com base em sistemas abertos de conhecimento: com muito entusiasmo e muitas descobertas direcionando todas as ações curriculares, contribuindo para a formação simultânea de alunos, professores, pais, assessores! Depois da Pamáali, certamente, nossas práticas “assessorias”, como assessoras de diversos projetos de educação indígena, nunca mais foram as mesmas, em todos os níveis, até porque a pesquisa vai abrindo muitas portas que se ampliam sempre mais, sem se repetir. E a escola indígena, por esse caminho, se justifica.

Em 2000 organiza-se uma primeira oficina de formação de professores Baniwa e Coripaco na Eibc com duração de duas semanas, tendo vinte e três participantes, sendo que seis deles seriam escolhidos para compor a equipe da escola piloto Pamáali.

Embora nós duas, assessoras desses inícios da Escola Pamáali, em 1999, tivéssemos algum conhecimento sobre os povos da região e sobre educação, pedagogia etc., nossa segurança como assessoras só se instalou porque as lideranças baniwa que estavam na coordenação desse processo tinham muito claro o que queriam da escola, e que só precisavam de outras pessoas para ajudar a pensar como poderiam operacionalizar suas ideias. Aos poucos fomos conhecendo mais a região como um todo, e as aspirações de cada povo, cada calha de rio e grupos de comunidades.

## ***A questão linguística***

A experiência anterior de Judite era com os povos do Mato Grosso, sobretudo no projeto Tucum, quando foi coordenadora pedagógica. Lá,

um grupo de educadores indígenas e não indígenas, de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento, antropólogos, monitores indígenas e não indígenas, fazia um acompanhamento cuidadoso nas etapas de trabalho nas aldeias. Um lingüista, de modo especial, discutia com cada grupo de professores indígenas por etnia, a necessidade de irem pensando e formalizando as políticas das suas línguas. Já Marta foi assessora de Gersem Baniwa na Semec, e junto com a equipe da secretaria e outra assessora, organizou o Magistério Indígena I, em 1997. Foi convidado para discutir as políticas das línguas indígenas no Magistério Indígena I, no rio Negro, o Prof. Gilvan M. de Oliveira, que registraria essa experiência no prefácio do livro “Terra das Línguas”, um livro plurilíngüe escrito pelos professores do curso: “No primeiro encontro com os professores para o estudo da questão das línguas indígenas, em julho de 1998, encaminhamos discussões sobre a situação lingüística das comunidades (línguas públicas, línguas domésticas, língua de comunicação), a história lingüística pessoal dos professores (que línguas sabe falar, quando as usa, como as aprendeu), a situação da leitura e da escrita nas comunidades (em que línguas isso acontece, em que momentos, que tipos de textos circulam) e, finalmente, que *pedagogia das línguas (indígenas e do português) tem sido praticada nas escolas*”. Oliveira, 2001, p.9).

Realmente, uma das questões importantes nas (novas) escolas indígenas era (e ainda é) a questão das línguas indígenas que haviam sido deixadas de lado nas escolas da colonização missionária e nas escolas da Funai e outros órgãos governamentais como os municípios. Para o início das escolas piloto, em particular na Escola Pamáali, já tínhamos esse conhecimento e experiência, de que era necessário um processo de discussão sobre políticas linguísticas na escola, antes mesmo de começar a trabalhar. E já sabíamos que essa discussão deveria ser mantida ao longo dos anos de desenvolvimento e instalação da escola.

### ***A Primeira Oficina de Formação de Professores***

Voltando à primeira oficina de formação continuada no rio Içana, fomos apresentadas ao grupo de professores baniwa-coripaco; André Baniwa tomou a palavra e disse apenas, “Professoras, nós queremos entender como funciona uma escola diferenciada”. Naquele momento, sequer podíamos imaginar o alcance da pergunta e nem tão pouco tínhamos respostas para dar. Mas estava lançado o tema da oficina: o ensino com pesquisa. Partindo das experiências que trazíamos, começamos a trabalhar.

A proposta era vivenciar o ensino por descoberta, pela pesquisa e, com esse objetivo, fomos traçando uma trajetória de buscas. Cada pequeno grupo definiu uma questão para experimentar. Os projetos de pesquisa foram sendo estruturados passo a passo, começando pela definição de um problema - o que cada grupo decidiu pesquisar -, lembrando que seria uma experiência curta, de duas semanas apenas, durante as quais era importante experimentar todos os passos de uma pesquisa. Isso implicou em definir também a metodologia, como seria feita a coleta de dados, a análise dos dados levantados na busca de conhecimento mais aprofundado de um tema.

Os temas pesquisados, em pequenos grupos, foram os seguintes: **1:** O lixo e o meio ambiente; **2:** Pimentas da nossa região; **3:** O gafanhoto (Daniel Benjamin da Silva, Félix da Silva e Tuli Melício da Silva); **4:** A papoula (Albino Luis, Raul Rodrigues, Eldo Américo e Valdir Júlio); **5:** História da Educação – como surgiu a escola? (Fortunato Custódio, Paulo Lourenço, Alberto Garcia, Genésio Andrade e Horácio Paulo); **6:** A Escola Indígena (Afonso Fontes, Marcelino Fontes, Maurício Fontes, Tuli Melício da Silva, Félix Figueiredo da Silva); **7:** Escola – a política de empregos em São Gabriel da Cachoeira; **8:** A Câmara e a função do vereador (Franklin Paulo, Madalena Custódio, Valkiria Apolinário, Nazaríia Trindade e Bernar Lino). Um grande seminário, com exposição dos resultados conseguidos, encerrou estas pesquisas. O passo seguinte foi relacionar a pesquisa com os trabalhos a serem desenvolvidos na Escola Pamáali.

Dos professores que participaram da oficina, seis foram selecionados para fazer parte da equipe que iria iniciar a Escola Pamáali, no médio Içana: Raul, Marcelino, Franklin, Madalena, Nazária, Tuli Melício. Agora, as ações estavam por conta desta equipe. Ficou decidido que a pesquisa seria o eixo orientador das atividades. Ao chegar à escola, eles iriam planejar como organizar as turmas, como distribuir as funções, já que quase todo o trabalho seria realizado pelos alunos e professores. Havia apenas dois funcionários: a da cozinha e um pai de família para garantir a caça, a pesca e alguns outros trabalhos do dia a dia, incluindo a função de conselheiro dos jovens alunos, orientador nos momentos de dúvida, pai, enfim, o que precisasse em apoio também aos professores. Todo mundo estava aprendendo.

Para garantir o funcionamento da proposta pedagógica baseada na idéia central sugerida e discutida de organizar todo o currículo da escola a partir de projetos de pesquisa, os temas seriam levantados na escola, de uma etapa para a outra, para que todos pudessem se preparar: – os alunos, levantando os conhecimentos tradicionais em suas comunidades; – os professores, preparando material de apoio (bibliografia) para acrescentar conhecimentos de outras culturas, de outras sociedades. E assim, o início de cada etapa letiva, era precedido por uma oficina de formação dos professores que, junto com mestres especializados que vinham para oferecer essas oficinas, estudavam os temas previamente escolhidos.

Foi marcada a data para o início das aulas. Os professores escolhidos sobem o Içana para preparar a chegada dos alunos – que viriam na semana seguinte – e organizar o local e o trabalho: as casas dos professores, as salas de aula, os alojamentos dos alunos e das alunas, a distribuição das funções, montar a cozinha, o fogão enorme sobre trempes de pedras, os espaços de lazer e jogos, de trabalho, onde colocar o lixo que, naturalmente, vai surgir. E o que fazer, como dar as aulas, por onde começar?

A experiência anterior dos professores, ou era a da escola salesiana no internato ou, mais tarde, em São Gabriel; ou a da Escola Agrícola de Manaus e/ou São Gabriel. De qualquer maneira, todas elas baseadas no currículo nacional e nos procedimentos comuns de qualquer escola, de uma “catequização” disciplinadora, no sentido de fazer mudar atitudes e condutas. “Esquecer” essas experiências e inventar a escola necessária era e sempre será o grande desafio.

Como já lembramos, apesar de importante e pertinente, elaborar um projeto próprio de escola e levá-lo adiante, não é uma tarefa simples. Trata-se de ter a ousadia e a coragem de inventar a escola, sem modelos, e de correr os riscos que implicam a sua difícil operacionalização. Requer uma mudança de postura de toda a comunidade escolar em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Mais do que transmitir conhecimento, o ensino com pesquisa supõe a busca pelo conhecimento novo, a criação, o método, a curiosidade, supõe o envolvimento coletivo dos professores de todas as áreas na organização da escola e na elaboração e acompanhamento de projetos (Camargo, 1998).

Os professores baniwa e coripaco tinham bastante clareza das suas responsabilidades de ensinar o aluno a pensar, a refletir, a tomar decisões e a compreender o mundo que o cerca; compreender o seu próprio mundo, o mundo do seu povo, do qual os internatos os havia separado tão cedo! A maioria havia perdido os momentos mais fortes e significativos de aprendizagem junto aos seus pais e pajés. E agora, eles buscavam formas de mergulhar na própria cultura e, também, formas novas de se relacionar com as culturas e saberes outros, em diálogo.

Dois meses na escola, dois meses na família, esse foi o primeiro calendário básico. Na escola, tempo integral: a vida do amanhecer (com o banho no rio, de madrugada, conforme a tradição baniwa) ao anoitecer (nos alojamentos)! Tudo vivido intensamente, até as soluções para os problemas, com o bom humor expressos nos gestos, nas

ações, na cozinha, nas salas de aula, nos campos de jogos, na grande “maloca”<sup>8</sup> onde acontecem as assembleias e todas as ações coletivas: debates, planejamentos, avaliações.

Os alojamentos dos alunos são um espaço de vida muito especial: ali a conversa, o choro, a saudade, a música, os desabafos, as risadas, fluem muito à vontade. Os alunos indicados para fazer o curso fundamental são escolhidos nas comunidades, independente da idade ou da escolaridade anterior: no espaço da escola indígena diferenciada, valem as necessidades, as propostas locais, amparadas pela legislação e pelo conceito de sistemas abertos de educação, que guiam essa parceria entre as associações de base e o Projeto de Educação Foirn/ISA.

Regras e horários, sem dúvida, são necessários, mas não no sentido do controle de alguns sobre a maioria; tudo é decidido no coletivo; os alunos fazem, em rodízio, o exercício da responsabilidade, assumindo as diferentes funções, incluindo a de “capitãozinho”, uma vez que a escola está fora de uma comunidade povoada. Panhádali, a região onde foi construída a escola, é um lugar cheio de simbolismo, de memórias ancestrais, de lutas. Até o momento em que o local foi escolhido para acolher a Escola Baniwa-Coripaco, estava abandonado. Agora reverberam os sentidos, sobretudo quando os velhos estão ali e narram antigas histórias de guerra, de heroísmo. O “capitãozinho”, escolhido para exercer a função durante uma semana, tudo vê, tudo observa, atento, resolve ou encaminha os problemas detectados. No sábado, a grande assembleia de avaliação parece não ter fim: nada fica sem ser comentado, corrigido, elogiado, replanejado.

Representantes do Conselho da Escola também se fazem presentes durante o período letivo e conversam com os alunos, discutem o sistema de organização, o papel dos professores que executam, junto com os alunos, as ações pedagógicas, os

objetivos da escola; solicitam aos alunos maior cuidado na conservação das casas. Sr. Mateus, um dos primeiros presidentes do Conselho, passava longos períodos na escola; Sr. Eracito, que também fez parte do Conselho na época, com frequência também permanecia na escola, ambos ouviam os alunos e ajudam a resolver pequenos problemas; outros pais passam com frequência pela escola, sempre que estão em viagem ou pescando.

Quando termina o período de aulas é só alegria e agitação. Em poucos minutos, a pequena bagagem está pronta: a rede, uma muda de roupa, o radinho de pilha, o caderno com o projeto da pesquisa preparado para os próximos dois meses, em casa, com os pais: afeto, trabalho na roça, em casa, a pesquisa, eis o que compõe este período de “férias”! O bongo está abastecido no porto. Os alunos têm pressa de voltar para casa. A primeira vez que assisti a esta saída, nem pude acreditar que um só bongo pudesse levar tanta gente e suas bagagens: 36 alunos numa única canoa!

Mais dois meses e eles estarão de volta! Na bagagem, além da rede e do rádio, a pesquisa feita, até pelo menos o quarto passo (o trabalho de campo); a organização dos dados, a análise, a elaboração de textos, ilustrações, estatísticas, desenhos, gráficos, mapas, enfim, a sistematização dos resultados, tudo isso fica para o reinício das aulas, com a orientação dos professores. Um grande seminário, na própria escola, encerra uma fase de pesquisas. Questões de conteúdo surgidas durante a pesquisa e/ou previstas na proposta curricular serão aprofundadas agora, em grupos, com professores das diferentes áreas do conhecimento.

Textos produzidos circulam nas comunidades, em língua baniwa e coripaco, para revisão, sobretudo quando o assunto é da cultura deles. Algumas coisas serão publicadas, como o livro de leitura **lemakaa**, primeira publicação impressa e que teve uma aceitação e uso muito grande nas escolas e comunidades. Outros materiais circula-

8 Na verdade, não se trata de uma maloca tradicional baniwa, mas apenas de uma sala bem grande, centro de todas as inúmeras assembleias que terão lugar durante o período presencial de aulas.

rão em forma de fascículos, como por exemplo, quando os alunos aprendem novas tecnologias e precisam repassar e rediscutir nas comunidades. Quando aprendem como fazer um tanque para a engorda de alevinos que estão sendo produzidos no laboratório da escola, aproveitando igarapés de água branca; eles mesmos preparam na escola, textos com essas orientações, na sua língua, para discutir ou fazer as propostas com os pais. Para se chegar a este resultado, um especialista em piscicultura acompanha toda a etapa ou período de aulas, discute com os alunos e professores as condições objetivas de vida e crescimento dos peixes, a sua alimentação, o tamanho do tanque, a reprodução, etc. Os alunos aprendem todos os cálculos necessários para poder reproduzir um tanque semelhante na comunidade, para receber e criar os alevinos nascidos no laboratório.

Os saberes se completam na Escola Pamáali: os tradicionais, com a assessoria dos velhos sábios, dos próprios professores, dos próprios alunos e de suas vivências e idades diversificadas; os conhe-

cimentos produzidos por outros povos são acessados por diversos caminhos, seja a pesquisa na biblioteca, com um acervo ainda muito pequeno, seja na internet, disponível na Escola Pamáali, mas ainda não nas escolas menores, em cada pequena comunidade; por outro lado, os próprios professores se preparam nas Universidades, e/ou nos cursos de nível médio, magistério ou técnicos; e ainda, sempre que necessário, especialistas de fora, das universidades, têm dado contribuições ao desenvolvimento dos projetos, não só na Escola Pamáali, mas nas outras também. Os conhecimentos de fora são acessados, sempre, em relação ao eixo das escolas, que é a formação da pessoa baniwa e coripaco na Eibc, da pessoa tuyuka na Escola Tuyuka, e assim por diante. E aqui, entra a necessidade das parcerias e busca de recursos externos, porque o Estado, até o momento, não entendeu a necessidade do investimento financeiro diferenciado no desenvolvimento destas propostas. E, se entendeu, não tem ainda uma política de investimento do tamanho da necessidade real.

# DESAFIOS PARA O FUTURO DAS ESCOLAS EM ALDEIAS INDÍGENAS

EVA MARION JOHANNESSEN

Meu trabalho nos últimos 12 anos como consultora independente me levou a vários continentes e países. Fui contratada por organizações nacionais e internacionais para avaliar projetos educacionais. Iniciei esses trabalhos com grande entusiasmo. Contudo, depois de algum tempo, passei a adotar uma atitude mais realista. Percebia que esses projetos, muitas vezes, tomavam rumos inesperados: eles se adaptavam a uma realidade local e não obedeciam às idéias que o doador havia planejado em seu país de origem. Um motivo para isso é que a maior parte desses projetos era feita sem consulta prévia às pessoas a serem beneficiadas pelos mesmos. É um erro comum introduzir novas idéias sem levar em conta como elas vão ser recebidas. Como psicóloga da educação que sou, aprendi que não existe nenhum aspecto da educação livre de valores, seja no que diz respeito aos sistemas e conteúdos, seja nos métodos. Um currículo, e as diferentes maneiras de ensinar, devem refletir valores e atitudes de uma sociedade. Portanto, os significados de termos educacionais tais como *qualidade de ensino*, *métodos de participação*, *autoridade do professor*, *manejo de sala de aula* e *cooperação com os pais*, não são universais. Estes termos são definidos em um determinado contexto local e cultural. Quando observei o ensino participativo em Moçambique, por exemplo,

tive que analisar a maneira como os moçambicanos o aplicavam, o que não consegui sem antes conhecer a sociedade de Moçambique e suas formas de ensino. Minha ótica Ocidental, da Noruega, estava distorcendo minha perspectiva; eu precisava modificá-la e ampliar minhas idéias.

O mesmo se aplica aos termos *educação* ou *escolaridade*. A *educação* é promovida como uma ferramenta que vai abrir as portas para todos os povos do mundo. A *educação* vai dar uma vida melhor. Vai tirar o país da miséria. Mas o que define o que é educação ou o que deve ser? O que é importante aprender e como aprender? A *escolaridade* refere-se ao local aonde a instrução é dada, implicitamente afirmando que aqueles que não foram *formalmente ensinados*, não estão educados. O ensino formal numa escola é valorizado acima da educação que a criança recebe de *professores informais* que os educam na família e na comunidade local.

A campanha global Educação para Todos, que foi lançada em 1990, ainda não atingiu seus objetivos mais nobres. Milhões de crianças ainda não têm acesso à escola e continuam vivendo em lugares remotos, onde não há escolas ou estas pertencem a grupos étnicos minoritários. Há vários motivos para que a educação ainda não tenha atingido a todos. Um deles é o de que a educação



© Abílio Cabalzar/ISA, 2003

**Eva Marion Johannessen**

escolar oferecida não está adaptada ao modo de vida destas crianças. Suas línguas e suas experiências não têm sido respeitadas ou avaliadas. A educação tem sido usada para oprimir a diversidade étnica, cultural e lingüística e tem conduzido estas crianças para uma forma homogênea e urbana de escolarização. Pais que não mandam seus filhos para a escola têm sido vistos como o principal obstáculo à educação formal. Não sendo letrados, não compreenderiam o valor da educação. Mas isto não é verdade. A maioria dos pais realmente entende o valor da educação, mas as escolas nem sempre são disponibilizadas sem custos, e as famílias pobres acham que têm que pensar primeiro na alimentação de suas crianças. A prova de que realmente dão valor à educação fica patente quando famílias pobres ficam orgulhosas ao mandar pelo menos uma de suas crianças para a escola.

Com isto em mente, foi grande minha surpresa ao me deparar pela primeira vez com as pedras preciosas da floresta tropical: as escolas indíge-

nas. A primeira vez que fui recrutada pela Rainforest da Noruega foi em 2001, para participar da avaliação do *Projeto de Educação Yanomami* no Brasil. Depois disso participei de grupos de avaliação similares no Rio Negro (2003), no Xingu (2004) e no Acre (2007). Minhas experiências e reflexões foram apresentadas em um pequeno livro *Escolas da Rainforest, uma experiência inovadora na educação indígena no Amazonas*, publicado apenas em inglês pela Fundação Rainforest da Noruega (NRF) em 2009. O livro se concentra nos principais aspectos das escolas indígenas: situação bilíngüe/multilíngüe, ensino, aprendizado e avaliação, formação do professor e seu papel, a escola e a comunidade. Os quatro projetos são ao mesmo tempo semelhantes e diferentes, cada qual tendo suas fraquezas e pontos fortes, mas no geral correspondem a uma abordagem viável e confiável, fundados em um profundo respeito às diversidades culturais e lingüísticas, assim como às iniciativas locais. Não se trata de projetos do

doador financeiro, pois pertencem aos povos indígenas e seu futuro depende de seu desenvolvimento local, assim como da compreensão e apoio da sociedade ao seu redor.

A seguir apresento algumas reflexões sobre aquilo que percebi como desafios para a continuidade das escolas em aldeias indígenas.

### **Formas tradicionais e modernas de aprendizado em uma sociedade em transformação**

Quando visitei a escola Tuyuka no alto rio Negro, encontrei um ensino que correspondia ao meu entendimento de como a educação deve ser. A escola não estava separada do seu ambiente, mas focada em valores coletivos e maneiras de aprendizado. Como eu a percebia, misturava o melhor do velho e do novo. Formas novas e tradicionais de aprendizado podem conviver em perfeita harmonia desde que se aceitem e se valorizem umas às outras. Os velhos mestres desempenhavam um papel importante como mantenedores da cultura, mas também se transformavam nesse processo, como em todo ambiente professor/aluno. Eles precisaram se adaptar à forma de aprender dos alunos e também a uma sociedade que se transforma. As novas formas de ensino numa escola indígena, dirigidas por um professor jovem e treinado, precisam incluir tanto o passado quanto o futuro. Duas tarefas igualmente importantes de uma escola indígena são: o fortalecimento da consciência da nova geração sobre sua herança e identidade, e a abertura de suas mentes com relação a uma sociedade mais ampla e às questões globais.

Seria ingênua e romântica a atitude de acreditar que o velho e o moderno possam se unir? Seriam as forças da modernidade tão fortes que deveriam sempre ganhar a batalha? Devemos proteger as crianças dos males modernos? Esta é uma discussão que ocorre nas sociedades indígenas e também um dilema com que os pais e educadores se confrontam em muitos lugares ao redor do

mundo. Trata-se de um assunto de ordem política relacionado ao desenvolvimento. O que significa o desenvolvimento? O que é uma educação moderna? Que tipo de desenvolvimento nós desejamos, a que custo? A maior parte dos líderes políticos ao redor do mundo consideram os pequenos camponeses e os povos indígenas como representando um atraso para uma economia capitalista expansiva. Por outro lado, o ser *moderno* em nossos tempos significa estar atento à maneira como os seres humanos e a mãe terra são dependentes uns dos outros, estando sujeitos à necessidade de preservação dos recursos naturais e da biodiversidade. As questões pertinentes ao meio ambiente global não podem ser resolvidas contando somente com as tecnologias modernas. Precisamos também repensar o modo de vida *moderno*, mostrando alternativas para a nova geração.

### **Questionamentos sobre a educação moderna e a tradicional**

As escolas modernas fora de territórios indígenas estão em crise. O aprendizado moderno está baseado em forte abordagem urbana, teórica, técnica e racionalista. A teoria é favorecida em oposição à prática, e a tecnologia é separada da ética. O desenvolvimento da vida espiritual e artística dos alunos não é tido como importante, e sim uma perda de tempo. Não é uma educação para todos, e sim uma escola que atende às necessidades de poucos. Os alunos estão sofrendo e muitos abandonam a escola cedo. São tidos como fracassados. As instituições formadoras que preparam professores na lida com crianças e jovens, não têm um componente de treinamento profissional e prático satisfatório, e temos falhas neste ensino que não permite aos alunos desenvolverem um raciocínio crítico. Daí se tornarem recipientes passivos do conhecimento. Isto acontece em todas as partes do mundo: na América Latina, na Europa, na Ásia e na África.

Por sua vez a educação escolar indígena na floresta tropical é contextual, relevante, compreen-

siva, pessoal e prática. Pretende educar os alunos em sua inteireza, dando a eles condições para descobrir quem são, quais suas habilidades e o que querem se tornar. Está embutida em um processo de desenvolvimento de uma identidade comum, coletiva e pessoal. Os elementos em comum se relacionam à história, linguagem e tradições de um povo. O processo de identidade individual depende de uma identidade coletiva. A criança não se torna cópia de seus pais ou de seus mestres; ela deve aprender a encontrar seu próprio caminho dentro das condições contemporâneas e históricas em que vive. O pensamento crítico, neste sentido, envolve o aluno ser capaz de introduzir as mudanças necessárias; crescer em sociedades tradicionais tomando, ao mesmo tempo, decisões que dizem respeito a quais elementos do mundo moderno ele quer adaptar à sua própria realidade.

### **Incorporando o conhecimento tradicional e o moderno em uma abordagem científica**

Para tornar isso realidade, crianças e jovens precisam aprender mais sobre a cultura e as tradições, e também sobre a pesquisa científica fora dos territórios indígenas. Devem descobrir o quanto este conhecimento é parecido e ao mesmo tempo diferente dos seus; descobrir aquilo que desejam conservar e desenvolver, o que querem descartar; fazer comparações entre ambos e tirar conclusões. Esta é uma abordagem científica verdadeira, com impacto direto sobre a maneira de permitir a convivência entre o tradicional e moderno. O fundamento básico para a tomada de tais decisões está

numa identidade firme baseada no conhecimento de ambos os mundos. Pessoas orgulhosas de seu passado, conhecedores de seu povo e de sua capacidade, assim como do mundo moderno, serão capazes de tomar decisões bem fundadas.

O futuro de crianças e jovens em comunidades indígenas locais depende de quão bem a comunidade, a educação e as escolas conseguirão encorajá-los a aprofundar pesquisas sobre seu passado e cultura, assim como sobre as sociedades modernas. Tenho convicção de que tais investigações e métodos de pesquisa devam ser mais encorajados, sendo de suma importância para preparar estudiosos indígenas que liderem este tipo de projetos.

### **Educando os não indígenas**

É igualmente importante ensinar alunos que vivem em sociedades modernas sobre a vida indígena, sua cultura e valores. Para se tornarem educados, crianças e jovens precisam aprender mais sobre a diversidade de grupos étnicos minoritários em seus próprios ou em outros países. Aprender mais sobre suas línguas, costumes, modos de vida, aquilo em que acreditam. Minha experiência é de que as crianças têm a mente aberta e curiosa para aprender coisas dos *índios*. É fácil para eles se identificarem com a caça, a pesca e o relacionamento próximo aos animais e à natureza. Professores indígenas e outros devem ser encorajados a desenvolver materiais sobre esses temas de ensino, adaptados às crianças e jovens. O conhecimento de culturas indígenas deve ser compulsório no currículo de escolas não indígenas, não apenas no Brasil como em todo o mundo.

2

YOARIWA OMASARŌ



# **EXPERIÊNCIAS REGIONAIS**

**RIO TIQUIÉ E BAIXO UAUPÉS**

**RIO IÇANA**

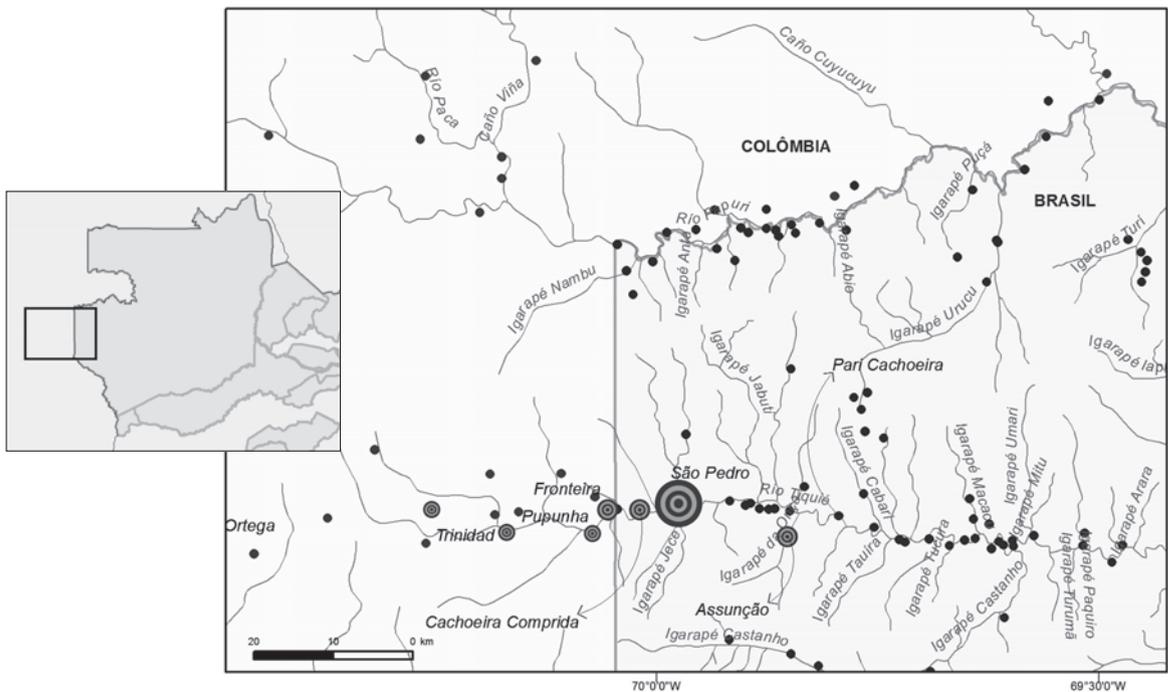
**MÉDIO E ALTO RIO UAUPÉS**

**RIO NEGRO**

**RIO PIRÁ PARANÁ**

# ESCOLA INDÍGENA ʘTAPINOPONA TUYUKA

ORGANIZADO POR ALOISIO CABALZAR, FLORA DIAS CABALZAR,  
PIETER-JAN VAN DER VELD (ISA); HIGINO TENÓRIO TUYUKA,  
GERALDINO PENA TENÓRIO (AËITʘ)<sup>1</sup>



A Escola Indígena ʘtapinopona Tuyuka está localizada no alto rio Tiquié, afluente do rio Uaupés, junto à fronteira com a Colômbia. O território tuyuka está dividido entre os dois países, onde vi-

vem cerca de 500 pessoas. Nessas comunidades residem os homens tuyuka e suas esposas, geralmente dos grupos de descendência Tukano, Yebamasa e Bará, como também alguns homens afins dessas

<sup>1</sup> A partir de atividades de assessoria, consultas a professores e lideranças tuyuka e à documentação da Aëitʘ.

duas últimas etnias. Além da língua tuyuka, as mais faladas são tukano (na parte brasileira) e bará (na parte colombiana), além do português e espanhol.

São vizinhos desse território tuyuka seus cunhados tukano rio abaixo; os cunhados bará rio acima; e os cunhados yebamasa (do rio Castanha e igarapé Açaí, além de alguns coresidentes na comunidade de São Pedro ou Mõpoea). Vigora entre eles uma proximidade sociopolítica e ritual. Dentre estes, participam de muitas das atividades da Escola Tuyuka a comunidade tukano de Caruru\*, com cerca de 40 habitantes, e os Hupda de Acará-Poço\* no igarapé Umari, com 56 habitantes. Os Hupda enviaram dois alunos apenas, para a 1ª turma que se formou no ensino fundamental da Escola Tuyuka.

## ABRANGÊNCIA DA ESCOLA TUYUKA

Escola Tuyuka	Comunidades	População
Escola Poani	São Pedro (Mõpoea, sede)*	117
Escola Bua	Assunção (Yaiñiriya, no Onça-Igarapé)*	48
Escola Yukuro	Cachoeira Comprida (Yoariwa)*	80
	Fronteira (Kairataro)*	23
	Guadalupe (Watiyude, igarapé Castanha)*	38
	Trinidad**	400
	Pupunha (tñekumuña, Puerto Colômbia)**	62
	Bellavista (Miñoburo, igarapé Abiu)**	149

\* Dados do DSEI-RN, 2009.

\*\* Dados Cabalzar, 2009.

Escolas de 1ª a 4ª séries já funcionavam nas comunidades de São Pedro desde 1985, Cachoeira Comprida desde 1991 e Onça-Igarapé desde 1998. Foi a partir do ano 2000 que os Tuyuka começaram a reivindicar que sua Escola fosse criada como escola única, estas comunidades passando a se reunir para discutir conjuntamente.

A Escola Tuyuka tem hoje uma média de 100 alunos, a maioria proveniente das comunidades do alto Tiquié brasileiro (São Pedro ou Mõpoea, Cachoeira Comprida ou Yoariwa, Onça-Igarapé ou Yaiñiriya, e Fronteira ou Kairataro, com população de quase 300 pessoas). O ensino é oferecido em ciclos de duração de dois anos: os 1º e 2º ciclos (I segmento do ensino fundamental) funcionam

em salas de extensão nas três comunidades (São Pedro, Assunção e Cachoeira Comprida). Os ciclos subsequentes funcionam hoje apenas em São Pedro: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental; 5º e 6º ciclos do ensino médio de quatro anos. Ao se formar no ensino fundamental, parte dos alunos continua no ensino médio.

Atualmente 12 professores da própria região, todos falantes da língua tuyuka, trabalham na escola, sendo quatro no ensino médio (Geraldino Pena Tenório, João Bosco Azevedo Rezende, Carlos Marques Meira e Rafael Marques Tenório). Nos 1º e 2º ciclos dispersos nas comunidades estão: Marcos Rezende Barbosa (Escola Poani), Márcio Meira e Higinio Meira (Escola Yukuro), Odilon Barreto Rezende (Escola Bua). No 3º ciclo, Gabriel Prado Barbosa e Edson Moura Lima e, no 4º ciclo, José Barreto Ramos e Alexandre Rezende. Há ainda um coordenador do ensino fundamental e um coordenador do ensino médio. José Lima e sua esposa Glória, assim como Mateus e Maria Gorete Rezende, trabalharam por vários anos na Escola Tuyuka, tendo depois se transferido para escolas de outras regiões.

## Formaturas do ensino fundamental e médio da Escola Tuyuka

Em 2001 foi implantado o 3º ciclo na Escola Tuyuka e, a cada dois anos, iniciava-se mais uma etapa ou novo ciclo de ensino. A cada quatro anos, formam-se novas turmas da segunda etapa do ensino fundamental (3º e 4º ciclos) e do ensino médio médio (de quatro anos), como aconteceu em novembro de 2011, totalizando aproximadamente 80 alunos formados no ensino fundamental, e 23 alunos no ensino médio.

### Formatura da 1ª turma do Ensino Fundamental

Aconteceu em maio de 2005, em São Pedro. Dos 20 formandos, 7 eram meninos, e 13 meninas; na sua maioria da etnia Tuyuka, além de 2 Yebamasa, 2 Bará e 2 Hupda. O evento reuniu aproximadamente 150 pessoas entre professores, alunos e familiares do Brasil e da Colômbia,

## TURMAS DO II SEGMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL E DO ENSINO MÉDIO 2001-2011

	Ensino Fundamental		Formatura	Ensino Médio		Formatura
	3º ciclo	4º ciclo		5º ciclo	6º ciclo	
1ª turma	2001	2003	maio 2005, 20 alunos	2005	2007	Jul. 2009, 13 alunos
2ª turma	2003	2005	junho 2007, 23 alunos	2007	2009	Nov. 2011, 10 alunos
3ª turma	2005	2007	junho 2009, 17 alunos	2009		
4ª turma	2007	2009	nov. 2011, 18 alunos			
5ª turma	2009					

representantes das Escolas Indígenas Tukano Yurupuri (médio Tiquié), Escola Tukano ʘremiri (alto Tiquié) e da Escola Baniwa e Coripaco Pamáali (rio Içana); membros das organizações parceiras ISA (Instituto Socioambiental), Horizont3000 e Embaixada da Áustria; da Foirn (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro), Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira e da Câmara Municipal de São Gabriel da Cachoeira. Da Colômbia, estiveram presentes representantes das organizações indígenas Acaipi (Asociación de Capitanes y Autoridades Tradicionales Indígenas del Pirá Paraná) e Aatizot (Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas de la Zona del Tiquié), assim como representantes da FGA (Fundação Gaia Amazônia). Como acontece em todos os eventos de formatura, no primeiro dia das comemorações na comunidade São Pedro, foram apresentados os trabalhos de conclusão de curso (TCCs). A formatura prosseguiu com entregas de diplomas, refeições comunitárias e celebração de festa ritual.

### **Formatura da 1ª turma de ensino médio**

Em junho de 2009 formaram-se 13 alunos da 1ª turma de ensino médio da Escola Tuyuka. Eram dez meninos (a maioria tuyuka; apenas um Bará e um Yebamasa) e três meninas tuyuka. Essa foi uma turma especial, constituída pelos jovens que inauguraram o 3º ciclo da escola em 2001 e vivenciaram todo o movimento político e a intensidade de atividades que marcou o início da Escola Tuyuka. O então coordenador do ensino médio, professor José Barreto Ramos, disse na ocasião que esses

quatro anos do ensino médio correspondiam a uma vitória, porque os alunos que quisessem, poderiam continuar estudando. Aconselhou aos que não quisessem continuar a estudar, que ficassem em suas comunidades colocando em prática o que aprenderam na escola, para se tornarem futuros líderes da região.

### **Formandos da segunda turma de ensino médio em 2011**

Esses formandos iniciaram o 1º ciclo na Escola Tuyuka no ano 2000. É a primeira turma a ter cursado todas as etapas da educação básica na própria Escola Tuyuka, já que a primeira turma que se formou no ensino médio em 2009 havia estudado da 1ª a 4ª séries nas comunidades ainda no sistema escolar comum; e parte de seus alunos já cursavam a 5ª, 6ª ou até a 7ª série em Pari-Cachoeira quando optam por retornar em 2001, para o 3º ciclo que começava a funcionar na Escola Tuyuka.

### **Educação escolar no alto Tiquié até final da década de 1990**

Até a década de 1990, os professores das escolas da região encaravam a alfabetização em português de crianças não falantes dessa língua, e prosseguiram no processo de letramento através de conteúdos curriculares e parâmetros nacionais orientados pelas secretarias de Educação. No caso do alto Tiquié, adotavam sistematicamente uma técnica de tradução do português dos materiais didáticos oficiais, para o tukano ou

**FORMADOS NA 1ª TURMA DE ENSINO MÉDIO**

Nome do aluno(a)	Grupo étnico	Nascimento	Atividade atual
Alcimar Sander A. Rezende	Tuyuka	12/04/1987	Na comunidade
Arsênio Rodrigues Lopes	Bará	14/10/1986	Secretário EM
Dulce Maria B. Tenório	Tuyuka	23/05/1988	Na comunidade
Gabriel Prado Barbosa	Yebamasa	19/11/1986	Professor EF
João Batista M. Meira	Tuyuka	05/10/1989	Soldado
João Bosco M. Tenório	Tuyuka	16/07/1984	Na comunidade
Lenilza Marques Ramos	Tuyuka	18/10/1989	Secretária EF
Marcio Fernandes Meira	Tuyuka	29/10/1988	Professor EF
Marcos Rezende Barbosa	Branco/Tuyuka	28/06/1987	Professor EF
Maria Aparecida M. Tenório	Tuyuka	05/05/1987	Casada em Pari-Cachoeira
Mário Fernandes Meira	Tuyuka	06/05/1986	Na comunidade, casado
Odilon Barreto Rezende	Tuyuka	20/08/1989	Professor EF
Renato Barreto Rezende	Tuyuka	08/04/1986	Aima, casado

tuyuka, para crianças multilíngues que não têm o português em seu repertório linguístico. Embora a mobilidade dos professores entre diferentes calhas de rio fosse alta, acontecendo tanto por solicitação de comunidades como de professores, aleatoriamente em termos das línguas faladas pelos professores e por seus alunos, nas comunidades tuyuka do alto Tiquié os professores eram da própria região.

Essas escolas reuniam em geral em um único período, salas multisseriadas de 1ª a 4ª séries. Para alcançar um quórum exigido pela Semec, matriculavam até os menores de cinco anos - quando ainda nem se aventava a presença da educação infantil em escolas indígenas -, sendo comum o fechamento de escolas que não alcançassem o número mínimo de matrículas exigido, número esse que variava.

Até o ano 2000, crianças tuyuka que concluíam a 4ª série deveriam continuar seus estudos em Pari-Cachoeira, onde funcionava o único colégio de ensino fundamental do rio Tiquié brasileiro. Esse colégio é desdobramento de um internato salesiano antigo, parte da rede de missões implantadas na primeira metade do século XX. Se até a década de 60 nem todos iam estudar na missão e parte significativa dos alunos abandonava os estudos em séries iniciais ou sem concluir o antigo ginásio, na década

de 70 a frequência escolar tende a universalizar-se, alcançando integralmente a população infantil e jovem da região. Começa a se configurar o letramento quase generalizado hoje observado entre povos do alto rio Negro; ao mesmo tempo, começam a ficar mais evidentes para as lideranças indígenas os efeitos perversos desse movimento civilizatório que prenunciava a integração das culturas e povos indígenas à nação brasileira.

**Início da Escola Tuyuka**

Diversas parcerias de trabalho em projetos comunitários vieram se configurando a partir da criação da Foirn em 1994 e da demarcação das terras indígenas da região em 1998. Surge nesse processo um conjunto de associações de base regional, entre elas a Atriart, envolvendo os Tukano e os Tuyuka do alto rio Tiquié. A mobilização dessa associação se deu inicialmente em torno de um projeto de segurança alimentar com foco na piscicultura, em parceria com ISA e Foirn, e que viabilizou, nos últimos quinze anos, assessorias mais permanentes de antropólogos e agrônomos, sobretudo, nessa região.

Quando os Tuyuka optaram por se mobilizar em torno do Projeto *Educação Escolar Indígena do Rio Negro* em 1998, viviam em quatro comunida-

des, três delas já com escolas, com uma média de quinze alunos em cada. São Pedro e Puniya, onde os professores tuyuka José Ramos Vidal e Higino Meira acumulavam já mais de uma década de trabalho; e Nossa Senhora de Assunção, onde o professor João Bosco Resende, também tuyuka, trabalhava há cerca de dois anos.

Os Tuyuka do alto Tiquié inauguram a Escola Tuyuka como um processo intercomunitário de articulação política e pedagógica. É justamente sobre a forma e dinâmica desse processo que tratamos a seguir: uma mobilização contínua que vem garantindo a permanência dessas crianças e jovens em suas comunidades, em um contexto de amplo envolvimento dos seus pais e avós nos projetos comunitários – escolares, inclusive –, projetos que começaram a ser pensados e realizados desde os anos 1990 pelas organizações indígenas regionais. Passou o período em que todos se deslocavam para estudar nas missões.

Desde o início dessa mobilização, os Tuyuka do alto rio Tiquié desafiam os sentidos da educação escolar em curso na sua região: sistema nacional de ensino adotado nos internatos salesianos ou secretarias de educação resistentes a se adaptar aos novos direitos à educação escolar indígena, garantidos na Constituição, no Parecer 89 e na LDB. E desafiam a suposta estabilidade dos saberes dos brancos tomados por únicos saberes *civilizadores*, incentivando a circulação de saberes e línguas próprias na formação das novas gerações.

Os Tuyuka analisaram os efeitos críticos da imposição cultural e lingüística da escola missionária, e o esvaziamento das comunidades com crescimento da população indígena em Pari-Cachoeira e na cidade de São Gabriel da Cachoeira. Olharam para perspectivas abertas com a demarcação das terras indígenas na região, com oportunidades de projetos voltados à sustentabilidade das comunidades indígenas, ou a promoção à saúde. O Projeto *Educação Escolar Indígena do Rio Negro*, formulado em 1998 para a OD/RFN e aprovado em 1999, acompanha toda essa luta por maior autonomia dos povos indígenas.

## Autogestão escolar (1998-2004)

O período inicial de mobilização em torno da Escola Tuyuka - enquanto projeto coletivo - intensificou e direcionou de alguma maneira as relações entre os Tuyuka do alto rio Tiquié, que já configuravam um nexo de fortes relações de parentesco, políticas e cerimoniais. Nesse momento, a Escola e as comunidades se animam em torno de novas propostas.

Em 2001 é criada a Associação Escola Indígena ʘtapinopona-Tuyuka (Aeitʘ), com os objetivos de encontrar soluções alternativas para o futuro das novas gerações, vivendo nas próprias terras indígenas, valorizando suas línguas e saberes; de experimentar novas práticas escolares e garantir que as decisões locais ganhassem legitimidade frente aos poderes públicos. Nesse processo de debates, aparece com destaque a pesquisa como metodologia de ensino-aprendizado.

As mudanças nas práticas político-pedagógicas foram graduais, mas contínuas. Decisões vão sendo tomadas e encaminhamentos dados em vários âmbitos de reuniões coletivas, que vão desde as refeições comunitárias cotidianas, avaliações coletivas de final de módulos de estudos, encontros pedagógicos locais e regionais, encontros de pesquisa, assembleias da associação e grandes encontros regionais e além-fronteiras, envolvendo um conjunto de associações indígenas de base vizinhas.

Decisões colocadas em prática nas etapas letivas posteriores e avaliadas, eram gradativamente incorporadas ao plano curricular e projeto político-pedagógico da Escola Tuyuka.

Oficinas temáticas e seminários de pesquisa animavam essa mobilização, focando discussões e diagnósticos para subsidiar os planejamentos coletivos. Os artigos de Justino Rezende, Higino Tenório, Gilvan Muller de Oliveira, Maurice Bazin e Brunhilde Haas Saneaux neste livro trazem informações complementares e mais detalhadas sobre a gestão comunitária dos processos escolares tuyuka e o cerne dos debates locais que orientaram a organização da escola, seus processos político-lingüísticos e suas pesquisas, desde o princípio.

### **PPP do Ensino Fundamental**

Com a decisão de alfabetizar exclusivamente em tuyuka a partir de 2000, e com a alfabetização matemática em tuyuka (a partir de 2001), decidiu-se pelo trabalho com um currículo temático (*nirōmakañe buere*) associado diretamente ao ensino via pesquisa (*saiña masirē*) em toda a primeira etapa do ensino fundamental. A decisão de ter o tuyuka como língua de instrução exclusiva amadureceu pouco a pouco.

A Escola Tuyuka dispensou o currículo disciplinar. As pesquisas de temas importantes é que passam a orientar todas as atividades de ensino/aprendizado. Oficinas com outros assessores especializados também abriram novas possibilidades pedagógicas com diferentes temas. O trabalho a partir de pesquisas temáticas permitiu estar mais aberto e livre para buscar novas maneiras de ensinar, atentas aos modos de produzir conhecimentos, melhorando a formação das crianças tuyuka.

O ensino fundamental prevê uma variação dos temas importantes de pesquisa a cada ano, conforme avaliações das comunidades, professores e alunos. O primeiro segmento do ensino fundamental privilegia temáticas voltadas para a valorização das próprias coisas (modos de ser, viver, conhecimentos, a própria terra), com reflexão inicial sobre as mudanças culturais. Propõe detalhar de forma dinâmica (teatro, cantos, representações, elaboração de máscaras) a história dos seres que criaram as principais regras de comportamento relacionadas à sociedade tuyuka, evitando pensar nessas histórias isoladamente, mas em como elas se completam e têm um sentido geral. Os temas de pesquisa e debate devem se voltar ao universo cultural e material da criança, aos assuntos pelos quais elas mais se interessam; ao que disseram e fizeram os seus avós, no sentido de que os modos atuais de viver, falar, produzir, plantar, se alimentar, vêm dos avós. Começam a ser motivados para valorizar a própria língua e realidade, para ter mais força no diálogo com outras sociedades.

A partir do 3º ciclo, a pesquisa enfatiza o diálogo entre diferentes culturas, maior interface

com projetos comunitários voltados ao fortalecimento político, sustentabilidade econômica das comunidades (desenvolvimento indígena; desenvolvimento sustentável), e luta pelos direitos dos povos. Os jovens de 3º e 4º ciclos começam a participar de etapas de execução dos projetos e de algumas assembleias voltadas diretamente à discussão.

Os alunos de ensino médio se envolvem mais diretamente com a gestão financeira de projetos, como o Projeto de Educação ou o PDPI tuyuka. Muitas atividades nessa etapa acontecem na interface entre a escola e os demais projetos desenvolvidos pela Atriart no alto Tiquié, como o projeto de Piscicultura, de Manejo Agroflorestal, de Saúde e Nutrição: plantio e manejo de pomar escolar; construção de galinheiro; construção de viveiros familiares de peixes; instalação de incubadora para larvicultura; oficinas de matemática das medições aplicadas à piscicultura, saúde e nutrição.

### **Diálogo ou mediação político-pedagógica**

O Projeto de Educação apoiou no início oficinas de formação continuada com consultores externos - linguistas, matemáticos, musicólogos, agrônomos, antropólogos -, além do acompanhamento antropológico-pedagógico na Escola Tuyuka e investimento na articulação política local ou regional (sobretudo apoio para transporte, viagens e reuniões) e em infraestrutura.

Nessa etapa inicial da Escola Tuyuka, o acompanhamento pedagógico e antropológico permitiu mediar os diálogos e facilitar debates envolvendo as comunidades, profissionais não indígenas ou assessores, e o grupo de professores e comunidades, dando maior segurança a uns e outros para encaminhar as principais propostas ou demandas tuyuka.

As oficinas com assessores ou consultores tinham ampla participação comunitária. Dentre os assessores externos (ligados a outras instituições, convidados a colaborar periodicamente com os projetos destes povos), cada qual acompanhou uma temática central. Discussões de políticas lin-

guísticas, alfabetização matemática e cerimônias tuyuka predominaram nos anos iniciais, delineando um sentido tuyuka ao ensino através de pesquisa.

### **Formação continuada entre 1998 e 2004**

Em 1999 acontecem debates comunitários em torno dos direitos indígenas, direitos linguísticos, valor do território demarcado, relação entre saberes masculinos e femininos nos cuidados com seu território; relações de caça, pesca, coleta, preparo de roças; histórias e relações de trabalho com os brancos. Os debates dos direitos linguísticos alimentam o interesse pela escrita na própria língua e as reflexões sobre as relações de poder entre as línguas no alto rio Tiquié. Acontecem os primeiros esforços de escrita da língua tuyuka, formação dos primeiros grupos de pesquisa e registro de conhecimentos, sendo dado início ao acompanhamento pedagógico e antropológico às escolas nas três comunidades, Mõpoea, Yaiñiriya e Yoariwa.

Essas atividades, que contaram com apoio do Projeto de Educação, focalizaram fortemente ações fora da escola, como possibilidade de começar a planejar e aplicar seus programas próprios de gestão cultural com autonomia. Corresponderam a debates políticos e diagnósticos de situações sociolinguísticas e político-pedagógicas vinculadas à realização de assembleias escolares comunitárias que legitimavam os encaminhamentos feitos, com um grupo ainda maior de pessoas, e com grandes festas. Estes eventos em conjunto compõem a gestão autônoma da escola e seus projetos. As oficinas de Música e Dança contaram com densa participação dos parentes colombianos, e a partir de então mais alunos colombianos chegam à escola.

### **Oficinas na Escola Tuyuka entre 1999 e 2004**

Aconteceram nos anos iniciais de funcionamento da Escola Tuyuka, três oficinas de políticas linguísticas (todas em São Pedro) com Gilvan Muller de Oliveira, linguísta do Ipol e da Ufsc; cinco

oficinas de alfabetização matemática com Maurice Bazin, então membro do Ipol, também em São Pedro, apenas uma em setembro de 2003 em Cachoeira Comprida; e três oficinas de música e cerimônias, as duas primeiras com a presença de Marlui Miranda, sempre na maloca de Cachoeira Comprida. A maloca de São Pedro só foi construída em 2004. Com início do funcionamento do 3º ciclo na escola, começam as discussões do tema do manejo agroflorestal.

### **PRIMEIRAS OFICINAS NA ESCOLA TUYUKA**

I Oficina de Política Linguística	Janeiro 2000
II Oficina de Política Linguística	Janeiro 2001
I Oficina de Matemática Tuyuka	Janeiro 2001
I Oficina de Música Tuyuka	Agosto 2001
II Oficina de Música Tuyuka	Março 2001
II Oficina de Matemática Tuyuka	Setembro 2001
III Oficina de Matemática Tuyuka	Abril 2002
Metodologia de Ensino do Português como Segunda Língua	Mai 2002
III Oficina de Política Linguística	Janeiro 2003
Oficina Pedagógica de Pesquisa e Gestão Escolar – Judite Albuquerque	Março 2003
Oficina de Gestão Escolar e Curricular – Laise Lopes Diniz	Julho 2003
IV Oficina de Matemática Tuyuka	Agosto 2003
III Oficina de Música Tuyuka	Novembro 2003
I Oficina de Manejo Agroflorestal	Novembro 2003
Oficina de História	Mai 2004
II Oficina de Manejo Agroflorestal	Novembro 2004
V Oficina de Matemática Tuyuka	Outubro 2005

Participavam desses encontros e oficinas temáticas a maioria dos moradores das comunidades de São Pedro, Cachoeira Comprida, Fronteira e Assunção, e alguns representantes das comunidades de Pupunha e Bellavista da Colômbia ou os Hupda de Boca do Umari (Acará-Poço), onde havia uma escola funcionando desde 1991 mas tendo por professores até então, quase sempre, os Tuyuka do alto Tiquié.

A equipe do ISA, formada pelos antropólogos Flora (até 2004) e Aloisio Cabalzar, participava sempre, acompanhando o desenvolvimento gradual das decisões pedagógicas ou de pesquisa acordadas coletivamente nessas ocasiões.

### **Oficinas de Políticas Linguísticas**

Aconteceram três oficinas de políticas lingüísticas entre 2000 e 2003. Na primeira, foram realizados diagnósticos relacionados ao conhecimento e usos da língua tuyuka e à organização da Escola Tuyuka; começam os planejamentos coletivos de propostas curriculares, usos da escrita e leitura em tuyuka, e formas de manter diálogo entre as comunidades sobre esses assuntos. Esclarecimentos sobre variações na fala e na ortografia levaram à recomendação de se evitar o fantasma da **unificação** da escrita.

Os debates prosseguiram com propostas para alfabetização e leitura, firmando-se a opção pelo uso exclusivo do tuyuka como língua de instrução da escola, e a política lingüística de valorização do uso da própria língua fora das escolas. Foi se desenvolvendo uma metodologia de produção de material de leitura para os 1º e 2º ciclos, com a produção coletiva de textos e de ilustrações; assim como práticas de apoio à leitura de pequenos textos. Relatos de trajetórias de vida relacionados ao momento do real aprendido do português conduzem a um debate/diagnóstico sobre o momento mais adequado e efetivo para o aprendizado acontecer - em geral já na juventude -, direcionando pelo adiamento do ensino do português na escola. Deliberou-se que o ensino do português iniciaria apenas nos 3º e 4º ciclos.

Nos anos seguintes são feitas avaliações dos encaminhamentos anteriores, com novas propostas para solução de problemas e melhorias no ensino-aprendizado através de pesquisas temáticas. Também são feitos periodicamente, diagnósticos da situação da escola: como a nova política linguística tuyuka impediu o deslocamento do tuyuka pelo tukano; o grau de satisfação das pessoas para com a grafia adotada para a língua tuyuka (que permite variações ainda por mais tempo); análise dos processos de alfabetização, da prioridade da aquisição da leitura em relação à escrita. Avaliação dos ciclos já implementados. As oficinas de política lingüística acontecem até o momento da implementação do 4º ciclo, em 2003, na Escola Tuyuka.

### **Oficinas de Matemática**

Aconteceram quatro oficinas de matemática na Escola Tuyuka, entre 2001 e 2003, e outra em 2005. Já por ocasião da segunda oficina de políticas lingüísticas em 2001, se discutiu conceitos e métodos de alfabetização, leitura e escrita com Gilvan, e de alfabetização matemática com Maurice. Os Tuyuka passaram pesquisar seus próprios conceitos matemáticos, ou como percebiam tais conceitos através da língua e cultura tuyuka - e a debater algumas traduções relevantes para a construção da matemática tuyuka. A proposta foi partir da própria matemática, nesse sentido, para chegar a compreender e dominar a matemática dos brancos. Houve uma forte convergência de interesses entre os projetos políticos e pedagógicos tuyuka, as políticas linguísticas em debate na época, e a forma particular de Maurice praticar a etnomatemática.

A proposta para 1º e 2º ciclos, foi ensinar matemática a partir dos modos próprios de fazer as coisas (técnicas próprias de fabricação de objetos, canoas, etc.), passados de geração a geração, instigando discussões na própria língua (sobre o medir e contar, características e dimensões dos objetos fabricados). Já na implantação do 3º ciclo, participaram destas oficinas, além de alguns moradores interessados das várias comunidades, todos os alunos e professores do 3º ciclo da escola. Continua-se explorando os modos de construção dos objetos cerimoniais ou outros utensílios, baragens de piscicultura, estantes de madeira etc., observando, debatendo e sistematizando conceitos (*tugeñare*) matemáticos relacionados, aprofundando as pesquisas.

Na terceira oficina, a partir dos desenhos sona do povo Tsokwe do leste de Angola, feitos na areia do campo de futebol de Cachoeira Comprida - e em seguida, da construção das flautas-pã -, prosseguiram na criação dos próprios conceitos matemáticos, ou de seu modo de falar dessas coisas. Foram trabalhadas simetrias em flores e frutas, e as regras de fabricação e os padrões mínimos dos trançados, com observação detalhada dessas re-



**Laureano Ramos (Yukuro) Tuyuka**

gras e dos conceitos que aparecem quando se fala destes assuntos na língua tuyuka.

Maurice chamava atenção para conceitos matemáticos universais - noções de colunas e linhas, verticais e horizontais, diagonais, mudança de direção das linhas, repetições de estruturas, regras de repetição, construção de formas, conceitos para diferentes formas, para área, etc. As conversas entre os tuyuka partiam de suas percepções próprias da construção dos objetos, indo portanto além destes conceitos, mas se mantinha essa busca de aproximações possíveis entre as percepções e conceitos tuyuka, e os conceitos matemáticos universais. A proposta foi sempre a de fazer perguntas à natureza, aos objetos, aos conhecedores, *através de questões que nos surpreendam*. Questões que ajudem a analisar ou decompor, no sentido de não hesitarmos em *abrir e ver o que tem dentro*.

Conceitos matemáticos eram descobertos a partir destas *práticas matemáticas* de debates e registros em tuyuka, ou seja, das traduções linguístico-culturais que aconteciam entre conhecedores tuyuka e assessores.

Já na quarta oficina foi feita uma análise mais cuidadosa das maneiras de contagem tuyuka que foram sendo desenvolvidas desde os primeiros encontros; com foco nos cálculos e importância das várias formas de agrupamentos que fazem (*buturi makañe*) para *os vinte objetos ou dedos de duas pessoas* (20 x 2). Os conhecedores tuyuka especificaram o conceito base do seu sistema próprio de contagem, o *sik̄ye* (um conjunto de dedos de uma pessoa). Discutiram a aproximação desse modo de contar à representação numérica maia, onde também a quantidade 20 corresponde à pessoa completa. Reconheceram seu sistema

como de base 20. Adotaram o sistema de notação e numérico maia, explorado ao longo dos anos seguintes, nas várias etapas de ensino na escola.

Na última oficina em 2005, participaram novamente professores e alunos do ensino médio que então se iniciava, e 3º e 4º ciclos. Focaram na análise do código de Dresden, maia; sobretudo das três páginas do livro que correspondem ao registro ou previsão de sucessivas eclipses de Lua e Sol, com a proposta de decifrá-las, trabalhando em grupos. Pesquisaram em que consiste a astronomia tuyuka, e o que é que se observa hoje em correlação ao que já se observou, registrou ou foi transmitido sobre ela.

### **Oficinas de Música**

O foco em pesquisas e temáticas *niromakañe* (valores tuyuka centrais como suas línguas e seus saberes) rumou para a formulação das oficinas de música e dança. Incentiva-se uma maior participação dos Tuyuka colombianos na iniciativa e discussões da estratégia de gestão e compartilhamento de seus conhecimentos tradicionais; avaliam a importância de os jovens se concentrarem para escutar os “velhos”. São feitas várias visitas às comunidades do lado colombiano, Higino conversando com os *bayaroa* tuyuka (cantadores) sobre a proposta do trabalho.

Na primeira e segunda oficina, participam os moradores das comunidades e, sobretudo, os cantores e mestres de cerimônia (*bayaroa*); Marlui Miranda (cantora e musicóloga); Aloisio e Flora Cabalzar (antropólogos do ISA). Depois de décadas de hesitação em realizar suas cerimônias devido às pressões da ação missionária e à difusão de festas com músicas de fora, os Tuyuka buscaram garantir a continuação de práticas rituais tradicionais e ensiná-las às novas gerações, voltando a dançar e cantar de modo mais completo nas comunidades do lado brasileiro: danças e cantos dos velhos balizados por uma complexa rede de diálogos cerimoniais entre os dançadores principais (*bayaroa*) e os benzedores (*básera*). Reuniram os especialistas, promovendo o regis-

tro audiovisual e o conhecimento dessas técnicas, incentivando a pesquisa com os mais velhos sobre cantos, danças, instrumentos musicais, adornos rituais, mitos e explicações históricas sobre o povo e suas cerimônias. Para isso, foram convidados os principais mestres de cerimônia em ação no alto Tiquié, grandes conhecedores tuyuka vivendo então, sobretudo na Colômbia. Foi proposta a produção de um CD para apresentar, divulgar e valorizar sua cultura para os mais jovens e para os não-índios.

A terceira oficina aconteceu em São Gabriel da Cachoeira e contou com a participação de quatro especialistas rituais da comunidade colombiana do igarapé Abiu (Bellavista) e de outros seis de Cachoeira Comprida e São Pedro, no alto Tiquié brasileiro, assessorados por Marlui Miranda e Aloisio (ISA). Centrou-se na seleção de músicas para os CDs e a preparação do material (transcrição das letras, fases do ano em que são cantadas, origem mítica, contexto cerimonial, instrumentos, etc.). Alguns cantos novos foram gravados; outros regravados, para facilitar a transcrição da letra. A oficina foi encerrada com uma dança dos Tuyuka na maloca da Foirn. Foi realizada documentação fotográfica da oficina.

### **Oficina de metodologia de ensino do português como segunda língua**

Participaram, com Andrea Cesco (Ipol), cinco professores e todos os alunos do 3º ciclo, além de adultos e interessados. A oficina foi direcionada ao primeiro módulo letivo do 3º ciclo em que seria introduzido o português: um intensivo de quinze dias em que, a partir de diferentes temáticas, se criava diálogos, brincadeiras e cantos; fazia leituras, assistia e comentava vídeos. Coube a cada professor elaborar um plano de aula e ministrá-lo, buscando vários objetivos: ampliar vocabulário, compreender textos, desenvolver expressão oral e produzir textos em português. Foi uma oportunidade para observar, discutir e praticar uma nova metodologia de ensino de segunda língua (português, no caso).

### ***Oficinas de Manejo Agroflorestal***

Coordenadas por Renato Gavazzi (CPI-AC – Comissão Pró-Índio do Acre) e Zezinho Kaxinauá (AMAIAC, Associação do Movimento dos Agentes Agroflorestais Indígenas do Acre) contaram com a participação dos alunos do 3º e 4º ciclos, professores e moradores da comunidade, além de três técnicos de manejo agroflorestal da Estação de Piscicultura. A segunda oficina contou com a presença de Nilson Kaxinauá. Foi feito o plantio de sistemas agroflorestais da Escola no entorno da comunidade, na roça escolar e em pomares familiares. Organização e manejo de viveiros de produção de mudas nas comunidades. Estudadas técnicas da agroecologia, feito o manejo das frutíferas já plantadas, a diversificação do plantio nas roças da escola e a análise dos resultados dessas técnicas de manejo. Discutidas suas correlações com sistemas tuyuka de produção e das práticas de manejo que estão sendo abandonadas. Na segunda oficina foram retomadas as práticas de plantio da oficina anterior, sendo plantado um sistema agroflorestal de 0,7 ha.

### ***Oficinas de Pesquisa***

Em 2003 com a presença de Judite Albuquerque na comunidade, alguns procedimentos de pesquisa são sistematizados, desde a proposta das questões mobilizadoras à elaboração dos relatórios finais. Da organização das tarefas no grupo de pesquisadores até sua apresentação coletiva final. Dos relatos diários à exposição e avaliação pelo grupo dos próprios resultados alcançados. A pesquisa foi instituída desde então como metodologia de ensino e aprendizado, desenvolvida e aprimorada no cotidiano da escola, das reuniões

pedagógicas, seminários de pesquisa, elaboração e avaliação de trabalhos de conclusão de curso, sistematização de pesquisas temáticas para edição e publicação.

### ***Oficina de História***

Coordenada por José Ribamar Bessa Freire (Uerj), propiciou discussão em torno do saber de consultar os velhos. Que saberes as narrativas dos velhos incorporam? Qual a importância desses saberes para os brancos (saberes botânicos, técnicas milenares de construção da maloca)? Discutiu o papel do professor indígena e outras lideranças, de relacionar os conhecimentos dos especialistas tuyuka aos elementos que vêm de fora, a televisão, o vídeo, o gravador, língua portuguesa, etc. O lugar da escola, professores e lideranças articulando e filtrando essas questões. Discussão sobre fontes históricas através da reação de velhos e jovens ao filme de 1930, feito pelo cineasta da equipe de Rondon, que subiu de Manaus e depois, até a maloca Tuyuka de São Pedro. Qual é a história tuyuka? Que saberes os escritos e registros audiovisuais para estes últimos séculos de contatos incorporam? Onde estão estes documentos? Em qual arquivo? Qual a importância de um documento? Como o branco trabalha este documento? Como ele foi produzido? Como o índio pode trabalhar este documento? Como pode cruzar este documento com saberes dos mais velhos? Qual a importância de ter um Tuyuka historiador? Trabalhou também com o registro da história tuyuka, a partir de entrevistas com homens e mulheres de diferentes gerações, suas vivências de diferentes épocas, fatos acontecidos, com uma reflexão sobre os períodos históricos.

## CRONOLOGIA DE ARTICULAÇÕES POLÍTICAS DA ESCOLA TUYUKA

- Anos**
- 1980-90**
- Reflexões iniciais em torno da reforma da educação escolar tuyuka, a partir da participação de lideranças no movimento indígena regional e no movimento de professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre
- 1999**
- Primeiras atividades em parceria das escolas tuyuka locais com a Foirn e o ISA, no âmbito do Projeto Educação Escolar Indígena do Rio Negro
- 2000**
- Criação de escolas indígenas através do Decreto n. 003 de 05/04/2000, com quatro escolas do alto Tiquié regularizadas, adotando nomes de origem tuyuka: Escola Poani (antiga Escola São Pedro), Escola Yukuro (antiga Escola Puniã/Fronteira), Escola Bua (antiga Escola Nossa Senhora de Assunção) e Escola Hḥ (antiga Escola hupda Boca de Umari)
- 2001**
- Finalizada a primeira versão do Projeto Político-Pedagógico da Escola Tuyuka referente ao ensino fundamental completo, apresentada ao CME e encaminhada e protocolada também no Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas ainda no primeiro semestre
  - Associação Escola Indígena ḥtapinoḥona Tuyuka (Aeitḥ) é registrada em cartório em fevereiro. Seu estatuto institui o Conselho Escolar, composto por todos os moradores das comunidades que participam da Escola, que passam a se reunir periodicamente pelo menos duas vezes por ano para planejamentos, avaliação e encaminhamento de documentações para Semec e CME
  - Início da primeira turma do 3º ciclo, em agosto. Foi um marco, com muitas famílias retirando seus filhos do colégio de Pari-Cachoeira (missão salesiana), para os matricularem em sua própria escola. A escola alcança 88 alunos (1º ciclo – 41 alunos; 2º ciclo – 24 alunos; 3º ciclo – 23 alunos)
- 2000-2004**
- Contínuas reivindicações feitas a secretários municipais de Educação - Domingos Camico em 2000, Aracy Coimbra entre 2001 e 2002, Alfredo Thadeu Coimbra em 2003, Quelma da Silva Otero em 2004<sup>2</sup>- para autorização de funcionamento e pelo Ato de Criação da Escola Indígena ḥtapinoḥona Tuyuka, como escola de ensino fundamental completo. Grande investimento em mantê-los informados sobre os primeiros anos de atividades da escola com apoio do Projeto de Educação Foirn/ISA
- Março 2002**
- Criação da Escola Indígena Tuyuka ḥtapinoḥona através do Decreto n. 13 de 25/03/2002, reconhecida pelo poder executivo - Prefeitura de São Gabriel da Cachoeira – como de ensino fundamental completo
- 2003**
- Negociada flexibilização da forma de avaliação dos alunos com a Semec. Escola propõe também (o que nunca se concretizou) o reconhecimento formal do Programa de Oficinas de Formação Continuada viabilizado pelo Projeto, que nesse caso já acumulava cerca de 10 oficinas realizadas, com uma carga horária total de 756 horas-aula
  - Em agosto, início do funcionamento da primeira turma de 4º ciclo na escola tuyuka
- 2005**
- Aprovação do projeto político-pedagógico do ensino fundamental da Escola Tuyuka pelo Conselho Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira, através do Parecer CME n. 002, de 26/09/2005
  - Formatura da primeira turma de ensino fundamental na escola. Alunos hupda aí formados assumem pela primeira vez o papel de professores da escola de sua comunidade Umari-

<sup>2</sup> Seguidos por Edilúcia de Freitas entre 2005-2008

- Norte (objetivo da inclusão temporária da Escola H̄t como sala de extensão da Escola Tuyuka em seus anos iniciais de funcionamento)
- Entrega do Projeto Político-Pedagógico do ensino médio da Escola Tuyuka à Seduc
- Início do funcionamento do ensino médio em agosto, com apoio da Secretaria Municipal de Educação (disponibilizando temporariamente professores tuyuka do quadro municipal para esta etapa do ensino) e de recursos de outros projetos próprios (ainda sem apoio da Seduc)
- 2008** • Regularizado o funcionamento do ensino médio na Escola Tuyuka pela Seduc, como sala de extensão da Escola Estadual Irmã Inês Penha situada na cidade de São Gabriel da Cachoeira, portanto não exatamente de acordo com seus princípios de gestão escolar e curricular
- MEC emite nota técnica avaliando e elogiando a proposta de ensino médio da Escola Tuyuka, orientando o Conselho Estadual de Educação a aprovar a proposta e a Seduc a apoiar financeiramente a escola
- 2009** • Estatuto da Associação Escola Indígena Tuyuka (Aeit̄) atualizado, registrado e protocolado em cartório
- 2011** • Entrega do Regimento Escolar do Ensino médio da Escola Tuyuka à Seduc/AM

## Um estado distante

A proposta e início do funcionamento da primeira turma de ensino médio em 2005, já com um projeto político-pedagógico elaborado, se apoiou no Decreto nº 5.154/2004 (que revoga o Decreto 2.208/97), que abre a possibilidade de oferta de cursos técnicos na forma integrada, diferenciada das formas já em curso de articulação entre ensino médio e educação profissional (concomitância e subsequência). Segundo diretrizes indicadas no Documento Base do Ministério da Educação de 2006, vislumbra-se aí uma educação profissional e tecnológica como formação integral, que venha realmente ao encontro das necessidades da educação escolar indígena. O ensino médio integrado torna-se um desafio político e pedagógico para a Escola Tuyuka e uma orientação ou sugestão da Foirn para os demais ensinos médios indígenas, segundo consta na *Carta aberta dos professores e lideranças indígenas do Alto Rio Negro*, de dezembro de 2005.

O funcionamento do ensino médio foi parcialmente regularizado apenas em 2008 na condição de sala anexa de uma escola estadual que funciona na zona urbana de São Gabriel da Cachoeira. A diretora desta escola vem assumindo pessoalmente uma postura de respeito e não interferência no

modo de gestão escolar tuyuka, mas cobranças de adequação são constantes por representantes da Seduc. Persiste uma difícil relação com o Conselho Estadual de Educação do Amazonas, que não aprova o PPP do ensino médio e, conseqüentemente, a educação básica Tuyuka.

Em 2010, a Escola Tuyuka recebe proposta da Seduc para que passe a funcionar como sala de extensão da Escola Estadual de Pari-Cachoeira, mas resiste a princípio, reivindicando o reconhecimento do ensino básico autônomo, não fragmentado pelas políticas diversificadas do município e do Estado. As duas turmas de alunos formados no ensino médio na escola (2009 e 2011) ainda não receberam diploma reconhecido, prejudicando individualmente cada aluno, e coletivamente a toda a escola.

Embora o PPP do ensino fundamental, ao lado do estatuto da associação escolar Aeit̄, já detalhem a forma de organização e gestão da Escola Tuyuka, tendo sido entregues à Seduc como documentação básica também do ensino médio da Escola, a Secretaria de Estado de Educação (Seduc-AM) não os reconheceu como documentação referente ao ensino básico de forma geral, tendo exigido (e sido elaborado) um documento específico correspondente ao Regimento Escolar do Ensino Médio da Escola Tuyuka, entregue à Seduc em 2011.

**CARTA ENCAMINHADA PELA AEITU AO SENADOR JOÃO PEDRO DO PT, EM 2008**

Por dois anos, várias vezes enviamos nossos projetos político-pedagógicos e demandas de apoio a nossas escolas para a Seduc, especialmente para os ensinos médios integrados indígenas desenvolvidos nas comunidades menores.

Eles, responsáveis em reconhecer e regulamentar as experiências de ensino médio indígena construídas pelas comunidades, dizem que se não nos adequarmos ao sistema de ensino da Seduc, nossas escolas não serão reconhecidas. Por isso tememos que nossos filhos não recebam certificado de conclusão reconhecido pela Seduc. Isso nos trará muitos problemas, pois as famílias não vão acreditar no trabalho da escola.

Informalmente mas continuamente, afirmam não serem favoráveis a outras metodologias de ensino e propostas curriculares, como se todas as escolas indígenas do estado do Amazonas tivessem que se submeter a uma única proposta curricular e metodológica no ensino médio, aquela estampada no Projeto Pirayawara; acham que o trabalho com metodologia de pesquisa é inadequado, não dá resultados bons de aprendizado. Não acreditam que os temas de pesquisa que priorizamos ensinam o que as crianças e jovens devem aprender, acham que os alunos devem aprender por disciplina e só assim estão sendo bem formados.

Não valorizam as iniciativas de ensino médio que surgiram em comunidades menores, que vieram construindo propostas político-pedagógicas para todo o ensino fundamental por mais de oito anos, com algumas parcerias com organizações não governamentais não-indígenas; em muitos casos não aceitam que os indígenas desenvolvam com o tempo uma proposta de ensino superior própria, nem que professores de ensino médio ainda não tenham ensino superior ou sigam sua formação em serviço. Não apoiam nem reconhecem a formação dos professores de ensino médio indígena através do esquema de consultoria (por exemplo, de organizações não governamentais), como viemos trabalhando em algumas de nossas escolas, pois consideram que os consultores não são professores e não acompanham de forma adequada o processo de aprendizagem (mesmo que sejam mestres ou doutores nas universidades dos brancos). Acham que nossas propostas de educação escolar resultam de manipulação de nossos parceiros (consultores). Um dos argumentos preconceituosos ainda mais graves é dizerem que nossas escolas valorizam mais a parte cultural e, por isso, não são escolas e sim, espaços culturais. Não compreendem que as escolas indígenas podem ser um espaço integrado com as comunidades e envolvido nas atividades das comunidades. Não aceitam que as escolas sejam como as nossas, acima de tudo espaço de valorização das culturas e línguas como base da autoestima de crianças e jovens. Que busca partir dos conhecimentos próprios para entrar em diálogo com novas tecnologias e conhecimentos de outros povos (não apenas ocidentais), criando alternativas de trabalho e pesquisa para jovens e projetos de futuro para todos os moradores de nossas comunidades.

As escolas indígenas do rio Negro ainda enfrentam impasses frente à implementação, reconhecimento e regulamentação do ensino médio desenvolvido nas suas comunidades em terras indígenas.

## CONTEXTOS 2003-2005

Em 2003, Flora Dias Cabalzar deixa de fazer o acompanhamento permanente e local à Escola Tuyuka, saindo do projeto no final de 2004. Com o 3º (2001) e 4º ciclos (2003) funcionando na Escola Tuyuka, passa a acontecer – ainda através do Projeto de Educação - uma série de oficinas focadas no manejo agroflorestal, gestão escolar e gestão de projetos.

O acompanhamento pedagógico à Escola Tuyuka é conduzido por dois anos, pontualmente por diferentes assessores, em várias etapas. Flávia Azevedo, Judite Albuquerque e Laise Lopes Diniz estiveram na escola ao longo de 2003, separadamente, dando sequência às atividades de pesquisa e organização escolar. Em novembro de 2004 uma consultora externa, Patrícia Andrade Machado, realizou um mês de acompanhamento pedagógico e avaliação geral junto com os professores.

Em 2005 começa a funcionar o ensino médio na Escola Tuyuka. Através do Projeto de Educação, Melissa de Oliveira passa a assessorar (2005-2010), ao lado de Aloisio e Pieter-Jan van der Veld, três escolas indígenas no rio Tiquié: a escola Tukano Yu-

puri no médio, a Escola Tukano ʘremiri no alto Tiquié, e a Escola Tuyuka. Várias atividades da escola que eles acompanham ou assessoram, são viabilizadas por meio do PDPI da Aeiʘ, ou de outros projetos executados pelo ISA em parceria com a Foirn e associações de base – aos quais está vinculada essa equipe de assessores permanentes no Tiquié.

Uma série de atividades voltadas à construção curricular do ensino médio entra em ação. O modo de atuação desses assessores do ISA ou consultores de fora se diferencia agora do esquema de oficinas com assessores externos dos anos anteriores. Corresponde, em linhas gerais, a um acompanhamento periódico e sistemático a *pesquisas temáticas de longa duração* (ver abaixo), especialmente desenvolvidas no ensino médio da escola, ao longo dos módulos letivos de cada turma. O acompanhamento pedagógico ao ensino fundamental e médio passa a ser conduzido por coordenadores tuyuka do ensino fundamental e médio, que promovem encontros pedagógicos mais frequentes e a articulação com o assessor pedagógico indígena (API) da região.

## O PPP do Ensino Médio Integrado

O Ensino Médio Integrado Indígena da Escola ʘtapinopona-Tuyuka é consistente com as propostas políticas e pedagógicas do ensino fundamental. Tem como metodologia o ensino via pesquisa, valoriza a língua e a cultura tuyuka; tem participação comunitária em todos os processos ligados direta ou indiretamente à escola.

A permanência dos jovens em suas comunidades é uma das principais justificativas para a construção do ensino médio, dada uma história recente de alto êxodo da população da região para centros urbanos ou centros missionários. Para boa parte dos alunos, o ensino médio integrado será a etapa de formação escolar final. Por isso, essa etapa oferece uma formação geral com diferentes

opções de especialização, ou profissionalização, segundo o interesse de cada aluno.

### *O ensino médio se aprofunda em dois objetivos*

Dar mais capacidade crítica aos jovens e às comunidades. Busca refletir mais sobre a combinação ou conjugação de conhecimentos de diferentes culturas; como e quando conjugar conhecimentos das técnicas e artes tuyuka com os de outras culturas, de maneira saudável para todo mundo viver bem e melhor.

Dar possibilidade de pesquisar temas e desenvolver atividades de interesse de cada aluno, para continuar aplicando na sua vida e na melhoria de sua comunidade quando terminar o ensino médio. Dar importância e apoio para que o aluno se dedique e se desenvolva em uma atividade que possa servir para sua vida depois da escola.

### ***Política de conhecimento***

De que forma é possível melhorar a qualidade de vida das populações indígenas das comunidades e da região de maneira sustentável? Queremos formar conhecedores tuyuka que garantam a continuidade de nossas técnicas e artes, que valorizem conhecedores mais velhos, porque na nossa cultura também temos especialidades: o dançador, o benzedor, o líder tradicional; a mulher líder tradicional também, o bom caçador, o bom pescador; a boa produtora dos alimentos da roça e que cuida de acompanhar as boas dietas dos filhos e da comunidade.

Em todas as opções oferecidas aos jovens pela Escola Tuyuka, parte da formação acontece dentro da escola, outra parte da formação acontece fora da escola, quando alunos e professores podem passar mais tempo ao lado dos especialistas tradicionais.

### ***Formação de jovens lideranças***

Buscamos um ensino de qualidade, que forme líderes críticos, políticos, solidários, que defendam os direitos individuais e coletivos de seu povo, fortalecidos na sua identidade cultural. Pessoas com ética no meio da sociedade indígena e no mundo envolvente. Lideranças comunitárias que saibam organizar o trabalho e resolver juntos os problemas das comunidades; preparadas para fortalecer os modelos locais de desenvolvimento comunitário; que também sejam gestores administrativos e econômicos dos projetos comunitários.

### ***Formação de gestores do conhecimento, da cultura e do território***

O ensino médio forma pessoas que sabem produzir os conhecimentos tuyuka (arte, dança, medicina, benzimento, plantas medicinais, agricultura e alimentação); que sabem desenvolver as práticas tecnológicas da arte tuyuka. Desenvolvem respeito e cuidado com território que ocupam, preparando o jovem para o manejo ambiental e territorial. Forma pessoas fortalecidas na sua identidade cultural e linguística, ao mesmo tempo capazes de conhecer e adquirir os conhe-

cimentos tecnológicos de fora (compreender, usar e desenvolver, adequando-os às atividades e interesses comunitários). Forma pessoas capacitadas para transmitir a outras pessoas os conhecimentos aprendidos e que saibam discutir de forma crítica como integrar conhecimentos tecnológicos não indígenas. Com domínio dos novos conhecimentos que estão desenvolvendo, são capazes também de levá-los para outros povos ou interessados.

### ***Política linguística no Ensino Médio***

Durante todo o ensino fundamental foi decidido adotar o Tuyuka como principal língua de instrução, e o português como segunda língua, trabalhada apenas oralmente em alguns módulos. Essa política acompanha o outro objetivo, de valorizar os conhecimentos tradicionais. No ensino médio, o português se torna língua de instrução em alguns módulos. E se um grupo de alunos do ensino médio se interessa em aprofundar seu domínio do português ou do espanhol, a escola oferece formação específica a esse grupo, ou facilita para que eles possam ter essa formação em outra localidade, através de estágios.

### ***Avaliação dos alunos pelos professores e comunidade***

São realizados Seminários de Pesquisa, nos quais os alunos são avaliados pelos pais, lideranças, professores e demais membros da comunidade. Nesse momento, a comunidade diz em que ponto ele pode melhorar ou aprofundar sua pesquisa. A avaliação como acompanhamento do aprendizado do aluno acontece a partir da apresentação de trabalhos, participação em seminários de pesquisa, encontros, assembleias e festas; avalia-se seu entrosamento, animação e disposição nesses eventos. O professor é responsável por fazer o registro de todo processo de aprendizagem do aluno e apresentá-lo através do parecer descritivo.

Como o ensino fundamental, o ensino médio é constituído pelos 5º e 6º ciclos, com duração de

2 anos cada. Durante o 5º ciclo espera-se que o jovem desenvolva alguns temas de pesquisa, que devem trazer alguma contribuição para as comunidades. Durante o 6º ciclo deve se intensificar a integração das pesquisas dos alunos com atividades das comunidades, seus interesses relacionados à segurança alimentar, gestão territorial, produção alternativa para a sustentabilidade, manejo de recursos naturais e geração de renda. As comunidades de origem dos alunos são consideradas os ambientes privilegiados para suas pesquisas, e a separação escola/comunidade é superada.

Planos e programas de pesquisas são pensados para cada grupo de alunos que tenham interesses comuns. Os professores circulam mais pelas comunidades de moradia dos alunos (são apenas quatro comunidades, não muito distantes umas das outras), fazendo acompanhamento periódico de suas pesquisas. Os professores do ensino médio costumam trabalhar em duplas ao longo de um tema de pesquisa, cada um contribuindo com conteúdos de diferentes áreas de conhecimento (linguagens e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias).

### **Pesquisas temáticas de longa duração e de curta duração no Ensino Médio tuyuka**

O PPP do ensino médio segue a metodologia do ensino através de temas de pesquisa, que já orienta o ensino fundamental.

A Seduc-AM, que é responsável pelo ensino médio, demandou da Escola Tuyuka uma grade curricular e uma proposta para a lotação de professores por disciplina. Esses elementos não fazem parte da proposta da escola, que encontrou dificuldades e se manifestou contra tal exigência, já que ali não existe grade curricular fechada.

O PPP do ensino médio apenas divide as pesquisas propostas em temáticas de longa duração, que incluem *niromakañe buere* (focadas nos valores tuyuka centrais como suas línguas e seus

saberes, suas cerimônias e manejo tradicional do mundo) e *padebauane añuro niretire* (focados no trabalho que promove produção, sustentabilidade e manejo ambiental).

Existem também os temas pontuais ou de curto prazo, para resolver questões consideradas mais específicas, e que merecem ser tratadas através de etapas de formação e pesquisa de poucos meses de formação, como por exemplo, cuidados básicos com a saúde; comunicação e multimeios; gestão e administração de projetos, dentre outros. O aluno pode optar por se aprofundar em uma ou mais temáticas de longa duração, assim em temáticas de curto prazos. A escola deve oferecer esses espaços de formação do jovem para o desempenho da atividade ou atividades pelas quais o aluno optou.

### **As pesquisas de longa duração no PPP ensino médio**

A formação em pesquisas de longa duração nos temas de interesse dos alunos busca que eles continuem essas pesquisas/trabalhos depois do término do ensino médio, aplicando esses conhecimentos em suas vidas e para melhoria de suas comunidades. As temáticas de longa duração estão assim organizadas:

#### **A) Niromakañe buere**

*Pade Masire (Artes e Artesanato)* - Pesquisa técnicas de artes e artesanato das mulheres e dos homens, incluindo produtos do tucum (fios, cordas, puçás, bolsas, redes), arumã (cestaria), madeira, cerâmica e outros. Estudar suas histórias de origem, sua importância no dia a dia e nos rituais, o manejo e cuidados com as matérias-primas, as técnicas de confecção, seu potencial de comercialização.

*Basere (Medicina Tradicional)* - Formar benzedores (*basera*) na prática das narrativas míticas: benzimentos, proteção da comunidade durante os cerimoniais e na vida cotidiana. Formação no manejo tradicional das relações com os seres espirituais, organização da vida social e espiritual da comunidade.

*Basare (Danças)* - Formar jovens nos conhecimentos relacionados aos cantos e danças, contemplando a prática de danças dos velhos na maloca, a formação como mestres de cerimônia (*baya*) ou no acompanhamento do *baya* (dançador) durante as cerimônias; a prática dos instrumentos de sopro, percussão etc., e ainda os cuidados com os ornamentos cerimoniais. Preparação para seguir regras específicas de dieta e comportamentos rituais. Envolve também a formação de alunos em técnicas de registro oral e audiovisual, edição e política de acervos e registros destes saberes.

*Numia payare (Conhecimento das mulheres para produção de alimentos e a promoção da saúde)* - Cria um espaço feminino de discussão sobre temáticas de interesse das mulheres e que focalizam os seus conhecimentos; valoriza o papel da mulher na sustentabilidade da vida e das comunidades, seus saberes no preparo de alimentação e cuidados com saúde; a importância dos cuidados com a alimentação nas diferentes fases de vida de homens e mulheres; diversidade da alimentação local, sua sazonalidade e valor nutricional. E pesquisa novos usos culinários para os recursos naturais locais. Essa linha de pesquisas oferece uma opção às alunas de dedicação mais exclusiva aos conhecimentos femininos tuyuka.

### **B) Pade bauane añuro niretire**

Formação para a produção e busca de maior segurança alimentar e alternativas econômicas. Pescadores e agricultores pesquisam e valorizam suas técnicas próprias, buscam alternativas de produção de alimentos e de geração de renda. Testam e avaliam a viabilidade de novas tecnologias para trabalhar dentro das comunidades, sempre a partir de diagnósticos e demandas locais. Formação de gestores administrativos dos projetos comunitários. Discutem de forma crítica como integrar conhecimentos tecnológicos não indígenas.

*Ote masire; kareke, wai, mumia ekare (Atividades produtivas sustentáveis)*

Visa desenvolver técnicas complementares de criação e manejo de espécies animais e ve-

getais como alternativas para a melhoria da base nutricional das famílias e da merenda escolar. As atividades agrícolas, agroflorestais, de pesca, piscicultura e criação de animais dão acesso a conhecimentos da matemática, biologia, nutrição, pedologia, etc. Pesquisa-se a história de origem, ciclos de vida e comportamento dessas espécies. Incentiva a reflexão crítica sobre a introdução dessas técnicas nas comunidades, se são adequadas ou não, os impactos positivos e negativos. As principais áreas desenvolvidas são o manejo agroflorestal (*ote masire*), a criação de galinhas (*kareke ekare*), a piscicultura (*wai ekare*) e a meliponicultura (*mumia ekare*).

*Utapiopona Makarukuri bauretire (Paisagens Florestais Tuyuka)*

Visa disponibilizar métodos apropriados para a pesquisa das paisagens florestais existentes no alto Tiquié e formar os alunos para a pesquisa participativa e monitoramento ambiental de seu território.

### **C) Dutire. Estudo das Leis e pensamento crítico**

Visa desenvolver nos jovens o pensamento crítico em relação à história do contato entre os índios e não-índios, sobre como estes diferentes mundos vêm se relacionando ao longo da história e sobre como esses diferentes conhecimentos podem dialogar e circular de jeito que contribua para a melhoria da vida de todos.

## **As pesquisas de longa duração da 1ª e 2ª turmas do ensino médio (2005-2011)**

Algumas temáticas sugeridas no PPP são desenvolvidas na escola conforme disponibilidade de recursos, parcerias e outras condições necessárias. Durante a formação das duas primeiras turmas de ensino médio, as temáticas de pesquisa descritas abaixo (Gestão dos conhecimentos para as futuras gerações Tuyuka; Pesquisa sobre paisagens florestais na região do alto Tiquié; Pesquisa sobre calendário astronômico,

ecológico e socioeconômico; Atividades produtivas: piscicultura, manejo agroflorestal, meliponicultura) foram viabilizadas e disponibilizadas da seguinte maneira.

O projeto PDPI da Aeitʘ, *Gestão dos conhecimentos para as futuras gerações Tuyuka*, aprovado em 2008 e ainda em curso, vem permitindo a formação de meninos (através das danças, benzimentos) e meninas (com foco em *numia payare*). Muitas atividades previstas no PDPI no formato de oficinas se referem à formação de longa duração voltada aos saberes cerimoniais masculinos e femininos, *Pade Masire* (Artes e Artesanato), *Basere* (Medicina Tradicional), *Basare* (Danças) e *Numia payare* (conhecimentos das mulheres).

O projeto *Manejo sustentável de recursos naturais* (em parceria Foirn e ISA, com apoio da Fundação Moore) teve, dentre outros objetivos mais gerais e nas diferentes calhas de rio, importante interface com a Escola Tuyuka. Viabilizou levar adiante pesquisas já em desenvolvimento voltadas ao manejo ambiental: pesquisa sobre paisagens florestais na região do alto Tiquié; pesquisa sobre calendário astronômico, ecológico e socioeconômico; atividades produtivas como piscicultura, manejo agroflorestal e meliponicultura.

### **Gestão dos conhecimentos para as futuras gerações Tuyuka**

É um conjunto de atividades e pesquisas que envolvem a Escola, sobretudo os ensinamentos médios, mas que vão além dela, com intensa participação dos moradores das comunidades, velhos e jovens, homens e mulheres. A Aeitʘ desde seu início busca valorizar os conhecimentos tuyuka como objetivo principal. Já no começo realizou um conjunto de oficinas de música com os principais *bayaroa* e entoadores tuyuka do Tiquié (ver Oficinas de Música). Temas relacionados às músicas, narrativas de origem, benzimentos, confecção e estudo de adornos, e conhecimentos femininos relacionados, sempre foram abordados em diferentes ciclos e níveis de aprofundamento.

Em 2007 foi formulado um projeto para o PDPI relacionado à valorização cultural, *Gestão dos conhecimentos para as futuras gerações Tuyuka*. Este PDPI apoia a formação voltada à circulação dos saberes especializados dos conhecedores e conhecedoras mais velhos tuyuka, assim como intercâmbios com parentes colombianos para trocas de conhecimentos sobre manejo do mundo. Reforça as linhas de pesquisas centradas nos conhecimentos de maior valor tuyuka (*niromakañe buere*), assim como uma articulação entre países vizinhos no âmbito da Canoa – Cooperação e Aliança no Noroeste Amazônico – que prevê trocas de experiências entre programas e projetos similares, conduzidos nas regiões fronteiriças do Brasil, Colômbia e Venezuela.

Sua execução teve início em 2008, com apoio a várias iniciativas, dentre as quais destacamos: oficinas para formação de técnicos de áudio indígenas; oficinas e atividades relacionadas à linha de pesquisa do ensino médio *Numia Payare*, criando espaços femininos de discussão; oficinas de confecção de bens rituais: caixa de adornos (o instrutor foi Francisco Sanchez, barasana do Caño Colorado), bastões de ritmo, chocalhos de fieira, cerâmica para as mulheres. Viabilizou a realização de rituais, com participação de *bayaroa* convidados de outras comunidades, incluindo aqueles do Tiquié colombiano. E uma viagem pelo rio Negro (a partir da ilha Duracá, em Camanaus) e baixo Uaupés até Iauaretê, conhecendo lugares importantes nas narrativas de origem. Essa viagem aconteceu entre fevereiro e março de 2008; participaram jovens alunos, adultos e velhos conhecedores, uma equipe de 20 pessoas. Foi um momento importante de reflexão para os Tuyuka, a respeito de sua origem e seus conhecimentos. Momento também para pensar a formação dos jovens. Nas palavras de Higino Tenório, *foi um encontro entre os conhecimentos dos Tuyuka e dos moradores dessas comunidades sobre suas origens comuns, numa fonte que está sempre se renovando.*

## OFICINAS NO PDPI TUYUKA

I Oficina de Arte Culinária; na maloca de São Pedro	Agosto de 2006
II Oficina de Arte Culinária; na maloca de São Pedro	10 a 13 abril de 2007
III Oficina de Arte Culinária; Cachoeira Comprida	5 a 9 novembro de 2007
I Oficina de Cerâmica e Pinturas Faciais e Corporais; São Pedro	9 a 16 outubro de 2008
II Oficina de Cerâmica e Pinturas Faciais e Corporais; ?	23 a 27 outubro de 2009
I Oficina de Arquitetura; São Pedro	4 a 8 novembro de 2005
II Oficina de Arquitetura (PDPI); São Pedro	4 a 9 abril de 2008
I Oficina para Técnicos em Áudio Indígena (PDPI); São Pedro	Junho de 2008
II Oficina para Técnicos em Áudio Indígena (PDPI); São Pedro	Abril de 2009
Oficina de Benzimentos Tuyuka	Junho de 2009
I Oficina de Edição Gráfica; São Pedro	Setembro de 2008
II Oficina de Edição Gráfica; São Pedro	Novembro de 2009

### Oficinas de Arte Culinária

Todas as oficinas de arte culinária foram coordenadas pelas alunas da 1ª turma e/ou 2ª turmas de ensino médio Tuyuka. A primeira contou com apoio de assessoras do ISA: Melissa Oliveira, antropóloga e Marcia Abraão, ecóloga. Mulheres mais velhas narraram histórias sobre a alimentação no passado e mudanças na alimentação no Tiquié; prepararam alimentos. Jovens realizaram entrevistas para registrar as receitas. Conversaram sobre o valor nutricional dos alimentos, a diversidade da alimentação local, o papel da mulher e seus conhecimentos na comunidade. Na segunda oficina estiveram presentes Melissa e Anne Keyla Firmo Alves, Desana, da Semec. Foi feito acompanhamento das mulheres mais velhas no preparo de bebidas, sendo realizada uma festa de encerramento com dança de *kapiwaya*. A terceira oficina novamente tem foco no preparo de alimentos e bebidas pelas mulheres. Participaram mulheres de associações do Tiquié brasileiro (Aeitypp) e colombiano (Aatizot) e do Pirá Paraná (Acaipi), iniciando um ciclo de intercâmbio entre elas.

### Oficinas de Cerâmica e Pinturas Faciais e Corporais

A primeira oficina reuniu 40 moças e mulheres das etnias Tuyuka, Tukano, Bará, Yebamasa e Desana, das associações Aeit̃, Aeitypp, Aeity, Acimet e Aatizot, para troca de conhecimentos sobre as várias etapas de confecção de peças de cerâmica. Duas especialistas, uma Tukano de Pupunha, no Tiquié colombiano, e outra Desana de Acará-Poço no médio Tiquié, orientaram a confecção da cerâmica; uma especialista bará, também de Pupunha, orientou o preparo dos pigmentos para pintura facial e corporal, o carajuru (pigmento vermelho) e o jenipapo (pigmento preto). As histórias e modos de confecção foram registrados nas línguas tuyuka e tukano. O encerramento se deu com um grande dabucuri com *kapiwaya*, momento em que as mulheres mais velhas orientaram as mais jovens sobre como aplicar pintura corporal e facial nos participantes.

A segunda oficina teve foco na confecção de cerâmica pelas alunas e demais mulheres participantes, com orientação de especialistas mais velhas. Contou com a participação de alunas do ensino médio da Aeity e Aeitypp.

### Oficinas de Arquitetura

Coordenadas pelo arquiteto Almir Oliveira, com participação de alunos e professores do ensino médio, alguns conhecedores tuyuka mais velhos, além de moradores da comunidade, Aloisio Cabalzar do ISA, Carmen do Vale e Simão Bolívar (assistentes do arquiteto). Foram trabalhados conceitos matemáticos relacionados à maloca (apropriação gráfica dos espaços) e sua representação em escala reduzida. Dentro da maloca, foram feitas todas as medidas e esclarecimentos por parte dos conhecedores tuyuka, sobre as relações entre elas e como são feitas durante a construção. Foram construídas quatro maquetes de malocas. Foi discutida a importância cultural da maloca, também como construção de qualidade e adequada para a região. O objetivo da segunda oficina foi elaborar o projeto arqui-

tetônico para uma nova casa da Escola Tuyuka, concebida para ser um espaço para acervo de documentação e edição de áudio, vídeo, texto, imagens, com sala de exibição, construída com recursos do projeto PDPI. O projeto foi elaborado coletivamente, discutindo-se desde materiais a serem usados até os espaços, luz etc. Por último foram feitas maquetes da futura casa.

### **Oficinas para Técnicos em Áudio Indígenas**

Coordenadas por Marco Wesley de Oliveira (Som das Aldeias), com participação de Adelson e Rosemir Meira, João Fernandes Barbosa, Ivanildo Meira, Josival Rezende, Mauro Tenório, José Arimatéia Vidal (alunos do ensino médio). As duas oficinas apoiaram a documentação da cultura musical e oral tuyuka, capacitando seis

pessoas nas técnicas de gravação e edição de áudio (diversas possibilidades de capturar áudio, funcionamento dos microfones em diversos ambientes). Um estúdio móvel composto por laptop, microfones, cabos, fones de ouvido e interface de áudio foi adquirido para a comunidade e utilizado nas oficinas e em gravações posteriores. Foram dadas orientações básicas sobre o manuseio do laptop, visto que para alguns aprendizes se tratava do primeiro contato com um computador, passando posteriormente ao uso de programas de áudio, gerenciamento de arquivos e criação de backups. Houve grande envolvimento da comunidade, organizando-se em grupos que se revezavam para gravações: tocadores de *carriço*, cantadoras de *Hade hade*, pajés, cantadores de cantos de ninar, alunos divididos por séries.

## **ESCOLAS INDÍGENAS NA GESTÃO E COORDENAÇÃO DE PROJETOS PDPI**

**PIETER-JAN VAN DER VELD**

O PDPI - *Projetos Demonstrativos dos Povos Indígenas* - do Ministério do Meio Ambiente (MMA); no âmbito da cooperação internacional, é parte do Programa Piloto (ex-PPG7). Associações indígenas puderam submeter projetos de economia sustentável, valorização cultural e proteção territorial.

Comparado à maioria dos editais no circuito de desenvolvimento, o edital do PDPI era relativamente fácil de fazer. A aprovação das propostas era rápida, e se recusada, havia possibilidade de reenvio oferecendo uma justificativa mais clara. Até recentemente o PDPI funcionou muito bem, transferindo os desembolsos na data combinada, com rapidez em responder as cartas e e-mails, flexível quando remanejamentos eram pedidos. Mas nos últimos anos o PDPI teve problemas... Não foi por acaso que o PDPI ficou muito popular entre as associações indígenas e muitas propostas foram elaboradas. As escolas indígenas também mandaram projetos, nas áreas de economia sustentável

e valorização cultural, através de suas associações.

Ainda assim, a elaboração de um projeto demandava algum apoio de assessorias, especialmente na parte financeira, na compreensão da linguagem usada no edital, um português não coloquial e muito menos regional; ou para lidar com a estrutura e a lógica rígida do edital, objetivos gerais e específicos, plano de trabalho e cronograma. Cada objetivo com várias atividades, e cada atividade com um lugar no cronograma e um orçamento próprio. Tem a questão da contrapartida, que deve ser de 10% do orçamento para pequenos projetos, e 20% para grandes, conceito, às vezes, não entendido: "Se nós, índios, não temos dinheiro, como podemos pagar?", ou "Teve tantos reais de contrapartida para que a comunidade limpasse o terreno; já fizemos a limpeza, agora queremos nosso dinheiro". Embora o PDPI tenha organizado cursos de alguns dias para os coordenadores dos projetos, não eram suficientes.

Nos últimos dias da oficina realizaram a festa *Ikiga Basa*, que pôde ser gravada para compor o acervo da cultura tuyuka que está sendo criado através deste projeto. A segunda oficina foi direcionada para a edição de áudio, focada em gravações de festas que os aprendizes realizaram em suas comunidades no período entre as duas oficinas. Nessa oficina, os tuyuka aprenderam a limpar ruídos, equalizar, mixar canais, manipular o estéreo, masterizar e gravar em CD.

### **Oficina de Benzimentos Tuyuka**

Função do *basegũ* é proteger ou saber usar os benzimentos para proteção e cura. Os conhecedores das várias comunidades tuyuka relataram seus saberes de proteção da pessoa aos jovens. Também comentaram que a partir das primeiras

pesquisas, os jovens devem seguir buscando um conhecimento maior, especialmente os que tiverem o espírito de fortalecer e entender os conhecimentos a respeito disso: que sintam que precisam conhecer para também se envolver nessa parte com os mais velhos, se envolver com o grupo de benzedores, que precisam desses conhecimentos.

A escola deixa os alunos optarem pela pesquisa de seu interesse, dependendo da idade. Alunos mais novos podem registrar parte do conhecimento de benzimentos. Mas lembram os velhos benzedores que, para os que quiserem conhecer em maior profundidade o sentido específico dos benzimentos, o que representam e sua eficácia na vida e formação: apenas para eles, esse conhecimento vai transformar a pessoa. A pesquisa dos benzi-

### **Lições aprendidas**

Os vários anos de acompanhamento nos deixaram algumas lições, válidas para todos os projetos executados por pequenas organizações de base com pouca experiência em gestão de projetos. A elaboração de um projeto é um processo longo, que deve ser feito durante uma série de encontros, envolvendo todas (ou a maioria) as pessoas que vão se beneficiar do projeto. A primeira versão sempre precisa ser repensada.

Uma boa equipe de gestão inclui um líder que saiba explicar a seu povo como funciona o projeto; ele organiza assembleias frequentes com esse objetivo. Deve ter também um coordenador administrativo que saiba organizar seus arquivos. O arquivo deve estar em um único lugar, com um responsável. Geralmente, muitos documentos são perdidos ou ficam espalhados. Este arquivo é muito importante: quando tem problemas, é essencial ter essas informações por perto. Uma boa equipe deve ter uma pessoa familiarizada com o uso de computador e internet.

O povo beneficiado deve estar ciente das exigências de uma equipe de gestão e coordenação

do projeto. Em muitos projetos o presidente da associação é o coordenador, o tesoureiro é o coordenador administrativo, e assim por diante. Nas trocas de diretoria da associação, é importante não perder a experiência e treinamento já feitos. O povo beneficiado deve ser informado sobre isso durante as eleições de diretorias de associações e escolha da coordenação dos projetos.

O verdadeiro treinamento é a prática. A assessoria deve acompanhar a primeira e a segunda prestação de contas, a primeira e segunda compra de materiais. Depois, o acompanhamento pode ser menos intensivo, mas deve acontecer regularmente. Deve haver cópias da documentação. É comum perder informações originais devido a acidentes, vírus virtuais e troca de coordenação dos projetos.

A capacitação das equipes de administração indígenas deve ser levada mais a sério. Organizações que assessoram tendem a contratar biólogos, agrônomos, antropólogos, mas esquecem de contratar assessores que possam acompanhar e treinar as equipes de coordenadores indígenas locais.

mentos é importante, mas não adianta pesquisar e esquecer; pesquisas apenas começam a despertar interesse. Os mais jovens ainda não trabalham em detalhe os benzimentos, mas continuando sua vivência, com um modo de viver e dietas apropriados, poderão chegar a ser grandes benzedores.

### **Oficinas de Edição Gráfica**

Coordenadas por Renata Alves de Sousa (designer gráfica), contaram com a participação dos professores José Ramos e Geraldino Tenório e alunos da primeira turma do ensino médio. Ao longo de duas oficinas se discutiu a construção de projetos gráficos, organização e conteúdo para editar algumas publicações, a seleção e tratamento das ilustrações, escolha das cores e do seu formato. Se debateu aspectos como papel, definição do tamanho e das letras usadas conforme o assunto apresentado. Foram feitos exercícios sobre composição das cores; seleção e tratamento de imagens para as publicações. Tiveram contato com programas de computador voltados para o trabalho de tratamento de imagem (Photoshop) e de desenho (Illustrator), aprendendo as noções básicas e exercitando-as por meio da preparação do material de um livro com os resultados da pesquisa realizada por eles mesmos. Também conheceram um programa para editoração (InDesign), aprendendo a criar o formato do livro, a capa, a folha de rosto e créditos, separar conteúdo por temas, organizar a ordem dos textos e trabalhar na diagramação dos mesmos.

### **Pesquisa sobre paisagens florestais na região do alto Tiquié**

Essa pesquisa vem sendo desenvolvida no ensino médio desde 2006, com apoio de vários conhecedores tuyuka e pesquisadores de fora. Tem como objetivo formar jovens pesquisadores indígenas na metodologia científica e no conhecimento tuyuka; aprofundar o conhecimento das paisagens indígenas e o manejo adequado das mesmas (principalmente caranazais e capoeiras).

Quando desenvolvida com a equipe de alunos, 1ª e 2ª turma de ensino médio, envolveu os professores José Ramos, João Bosco Rezende, José Lima; e em especial, os conhecedores Guilherme Tenório e Paulino Lima, assim como assessores da equipe do ISA: Marcia Abraão (ecóloga), Pieter van der Veld (agrônomo), Marcus Schmidt (engenheiro florestal) e Aloisio Cabalzar (antropólogo), durante vários períodos letivos da escola. Nessa fase, com apoio da Fapeam, foram disponibilizadas seis bolsas de estudo e pesquisa para alunos, e duas para coordenadores indígenas, por um período de dois anos.

Para a descrição das paisagens florestais, foram adotados métodos de inventários incluindo entrevistas, medições, observação, representação, composição de textos, sistematização, análise, interpretação e manutenção de banco de dados. Os pesquisadores e os moradores das comunidades dos alunos escolheram trilhas já existentes representativas das paisagens do local. Foram elaborados perfis das paisagens inventariadas em quatro trilhas. Durante as medições na trilha, os pesquisadores observaram a paisagem, elaboraram croquis e anotações para depois desenhar o perfil. Cada trilha foi representada em papel branco, na escala 1:2000, onde um centímetro corresponde a vinte metros no terreno. A extensão total de cada trilha é, em média, de seis quilômetros.

No inventário das trilhas foram identificadas 69 paisagens florestais na classificação tuyuka. Na segunda fase da pesquisa começaram os levantamentos de algumas paisagens florestais, sobretudo caranazais e capoeiras. As representações das paisagens foram detalhadas, passando para uma escala de 1:100. Também foram feitos transectos e estudos de áreas, entre 200 m<sup>2</sup> e 1.000 m<sup>2</sup>. A localização do transecto é registrada no GPS. O retângulo é formado com o uso de uma bússola e várias trenas. Uma vez demarcado o transecto, começa o registro das árvores encontradas. As árvores são contadas e nomeadas, usando-se os nomes indígenas. Os conhecedores tuyuka fazem a identificação das plantas, bem como suas características,

uso, origens, etc. O registro do transecto no GPS leva a discussões sobre sistemas de coordenadas e cartografia, onde são usados mapas, fotos de satélite e o mapa mundi. Pode-se tratar do sistema de latitude e longitude, a rosa dos ventos, a interpretação de imagens de satélites, como trabalhar com a escala de um mapa e o uso de legendas. O uso de bússola leva à divisão de um círculo em 360 graus e o ângulo reto de 90 graus. A medição de circunferência pode ser usada para abordar o conceito de número pi. As listas de plantas colocadas em tabelas levam à elaboração de gráficos. A abundância de cada espécie é expressada em porcentagem... Discute-se o desenho técnico ou desenhos “quantitativos”, em que as plantas são representadas conforme sua posição no transecto, e desenhadas em escala. Explora-se o conceito “dimensões” e são produzidos desenhos em 2D e 3D. O registro de plantas é usado também na informática, com textos produzido em Word, e tabelas e gráficos produzidos em Excel.

Periodicamente são formados grupos de discussão dos conceitos técnicos tratados, avaliações e planejamentos de etapas seguintes. Cada levantamento florestal resulta de vários módulos letivos e de pesquisa. Uma paisagem não pode ser descrita através de um só transecto.

### **Pesquisa sobre calendário astronômico, ecológico e socioeconômico**

As pesquisas sobre calendário começaram em 2005 em várias comunidades do rio Tiquié. A base dessa pesquisa é o diário, um caderno para anotações sobre o que acontece no cotidiano da comunidade e seu entorno, relacionadas ao trabalho, alimentação, festas, rituais. Na Escola Tuyuka, alguns alunos do ensino médio optaram por esta linha de pesquisa, que está muito relacionada à pesquisa das paisagens florestais, sobretudo no que se refere à fenologia das plantas.

Da 1ª turma do ensino médio participaram Marcos Resende, Gabriel Barbosa, João Bosco Resende, Arsênio Sanchez, João Batista Meira; da

2ª turma, Joel Barbosa, com orientações dos professores José Ramos, João Bosco Rezende, e dos conhecedores: Guilherme Tenório, Joanico Meira, João Barbosa. Da equipe do ISA, participaram Aloisio Cabalzar (antropólogo), Pieter van der Veld (agrônomo), Melissa Oliveira (antropóloga) e Walmir Cardoso (astrônomo).

Os velhos conhecedores acompanham o movimento das constelações (*wametire*), associadas aos ciclos das frutas silvestres, das flutuações dos rios, da vida e reprodução dos peixes e animais, das roças e plantios. Considerando esses ciclos, os conhecedores marcam as cerimônias de proteção, que podem ser pensadas como rituais de manejo do meio ambiente, na medida em que buscam manter esse movimento do mundo e seus ciclos. No lado brasileiro da bacia do Uaupés, os Tuyuka formam um dos grupos que seguiram realizando esses rituais, uma das poucas exceções. Alguns alunos registraram essas atividades, bem como aquelas associadas ao calendário agrícola, estações (chuvosas e secas) e o nível do rio. As observações e registros diários são sistematizados periodicamente (duas vezes ao ano), tendo gerado uma publicação em tuyuka (2009) e vários materiais ainda não editados, como os próprios diários, os gráficos anuais com nível do rio e fenômenos associados, vários textos e tabelas descritivos.

Pesquisas similares são desenvolvidas por pesquisadores indígenas da Acaipi (Pirá Paraná, lado colombiano) (ver oficina conjunta que foi realizada em Hena, abaixo).

### **Atividades produtivas: piscicultura, manejo agroflorestal, meliponicultura**

A Escola Tuyuka nasceu com a preocupação de valorizar e fortalecer o desenvolvimento sustentável e o bem estar das comunidades, incentivando aquelas atividades adequadas à região e sua população, contribuindo para a segurança alimentar e, ao mesmo tempo, o manejo sustentável dos recursos naturais. Práticas agrícolas, de pesca ou caça servem também como instru-

mentos de ensino. Várias atividades vêm sendo desenvolvidas no ensino médio nesse âmbito, sobretudo a piscicultura, o manejo agroflorestal e a meliponicultura.

**Piscicultura**

Beneficiada pelo projeto de piscicultura de espécies nativas da Atriart (associação do alto Tiquié, onde está situada a Escola), com mais de uma década de experiências, a Escola incluiu esse assunto no currículo de vários ciclos desde seu começo, criando uma infraestrutura (viveiros, mini estação de reprodução com incubadora) e instrumentos necessários. Alguns alunos dedicaram-se a essa atividade, obtendo bons resultados em algumas estações de reprodução; alguns deles também fizeram suas próprias barragens para criação de peixes.

**Manejo agroflorestal**

Desde o começo foram feitas roças e pomares agroflorestais da Escola, com apoio das comunidades para abertura e manejo; o objetivo é valorizar a principal atividade de subsistência das famílias indígenas, e ser fonte de alimentos para a merenda escolar. Foram realizadas duas oficinas de manejo agroflorestal com pessoal do Acre (CPI e Amaiac), com ótimos resultados.

**Meliponicultura**

A criação de abelhas indígenas sem ferrão (meliponicultura) foi desenvolvida com o apoio de Instituto Iaquara, através de seu assessor Fernando Oliveira, que esteve na escola em duas ocasiões, em julho e novembro de 2006. O objetivo é seu uso na merenda escolar, além de me-



© Marcus Schmidt/ISA, 2009

Alunos do Ensino Médio da Escola Tuyuka desenhando paisagens, comunidade São Pedro

lhorar a frutificação das plantas do pomar da escola. Foi feita a transferência de povos de abelhas capturados na floresta para as colmeias profissionais. Esses povos formaram os povos matrizes do meliponário da escola, fazendo novas capturas de abelhas selvagens desnecessárias. Também trataram da biologia e manejo das abelhas, mas tendo como principal atividade a reprodução (teoria e prática).

Dois alunos da escola fizeram um estágio no Instituto Iraquara, abaixo de Manaus. A escola instalou um meliponário e chegou a mais de cinquenta caixas. Infelizmente, ataques de formigas e abelhas ladras diminuíram esse quantidade para dez caixas.

## **Trocas de experiências / intercâmbios**

### ***Visita a Dartmouth College, EUA. 2003***

Higino Pimentel Tenório e Guilherme Tenório, Aloisio Cabalzar do ISA e Marlui Miranda da IHU viajaram aos Estados Unidos para terminar a edição e impressão do CD Música e Cerimônias Tuyuka. Trabalho que começou com as Oficinas de Música, mas terminou com apoio de Dartmouth College, The Kenneth and Harle Montgomery Endowment, com apoio do Lalacs (Latin America, Latino and Caribbean Studies Program, Portuguese and Spanish Department). Os Tuyuka cederam 10% das cópias para esta universidade americana na condição de ser usado exclusivamente para pesquisa acadêmica sem fins econômicos.

### ***Visita ao Acre. 2003***

Intercâmbio, através da Rede de Cooperação Alternativa (RCA), de professores tuyuka com grupos indígenas do Acre (Ashaninka). O professor e coordenador da Escola Tuyuka, Higino Tenório, acompanhado de dois técnicos de piscicultura da Atriart, visitou o projeto de Formação de Agentes Agroflorestais desenvolvido pela CPI-AC e as experiências Ashaninka de manejo ambiental.

### ***Visita ao Xingu. 2003***

Intercâmbio através da Rede de Cooperação Alternativa (RCA). Os professores João Bosco Azevedo Resende e José Barreto Ramos participaram do 17º curso de formação de professores indígenas do Xingu (etapas de Antropologia, Nutrição e Gestão de Projetos). Além da participação no curso, tiveram oportunidade de visitar outras comunidades e conversar com assessores que desenvolvem atividades de manejo agroflorestal.

### ***I Canoita Tiquié (Brasil-Colômbia). Pupunha, outubro de 2005***

Esse encontro contou com participação significativa de representantes do alto Tiquié colombiano (onde foi realizado) e também do lado brasileiro. Aconteceu uma rica discussão sobre a ocupação desse rio, o manejo ambiental e os desafios para a sustentabilidade das comunidades, especialmente aquelas maiores. O manejo tradicional teve espaço destacado, e decidiu-se que seria aprofundado na próxima reunião. O encontro foi encerrado com uma dança na maloca da comunidade. Contou com a participação de assessores da Fundação Gaia e do ISA.

### ***II Canoita Tiquié (Brasil-Colômbia). Pupunha, março de 2006***

O tema da oficina foram os benzimentos relacionados ao nascimento de uma criança. Essa atividade faz parte de um conjunto de iniciativas que buscam uma maior integração entre as organizações indígenas do Tiquié, em ambos os países. A oficina foi encerrada com uma dança (chamada *Dasia-basa*, dança do camarão) dos Tuyuka, benzida por um Bará, uma das cerimônias de proteção que fazem parte do ciclo anual.

### ***I Canoita Tiquié - Pirá Paraná. São Pedro, maio de 2005***

Participantes: lideranças e representantes das associações Acaipi, Aeitã, Aeity, Aatizot, Acimet, Atriart, Aeitypp, Oibi, Acep, ISA, FGA. Esse foi o primeiro encontro entre associações

dos rios Tiquié (Brasil e Colômbia) e Pirá Paraná (Colômbia). Mais de vinte lideranças chegaram do rio Pirá Paraná. No total estiveram presentes mais de 160 pessoas de 11 grupos étnicos. Teve participação da secretária de Educação de São Gabriel da Cachoeira, Edilúcia de Freitas, e foi concluído com a formatura da primeira turma de ensino fundamental da Escola Tuyuka. Nove línguas foram ouvidas, com traduções para tukano, português e espanhol. Houve troca de experiências e conhecimentos sobre educação escolar, políticas linguísticas, manejo ambiental e territorial, projetos, cantos e danças. Todas as noites havia grupos de dança animando a maloca. Os participantes discutiram as políticas públicas referentes à educação escolar indígena em ambos os países.

### ***II Canoita Tiquié - Pirá Paraná. Março de 2006***

Um grupo de 20 representantes de organizações indígenas do rio Tiquié fez uma viagem de três semanas pelo rio Pirá Paraná, na Colômbia, para visitar seis comunidades indígenas do outro lado da fronteira e renovar os planos de cooperação e aliança entre os povos do noroeste amazônico. O grupo foi composto por mem-

bro das etnias Tuyuka, Tukano e Desana, entre lideranças, professores e alunos de escolas indígenas. Eles representaram as associações Aeiʘ, Aeiʘy, Atriart e Aatizot. A ideia que motiva esse movimento de aproximação é a preocupação comum com o futuro da região - uma das mais preservadas do ponto de vista ambiental de toda a bacia amazônica - e os desafios que os povos indígenas de ambos os lados da fronteira têm pela frente. A educação indígena e o manejo ambiental estão entre as principais estratégias comuns de trabalho, a partir das quais surgem outras questões relevantes, como a transmissão de conhecimentos entre gerações, pesquisa indígena e intercultural, e saúde.

### ***III Canoita Tiquié - Pirá Paraná. Abril de 2008***

Um grupo de 19 mulheres das etnias Tuyuka, Yebamasa, Bará e Tukano, representantes de quatro associações indígenas do rio Tiquié, acompanhadas pelo coordenador do ensino médio da Escola Tuyuka e pela antropóloga Melissa Oliveira do ISA, realizou uma viagem para participar de um encontro de mulheres indígenas na comunidade Barasana de San Miguel, no rio Pirá Paraná (Waiya), na Colômbia. A partir das

## **CANOA – COOPERAÇÃO E ALIANÇA NO NORTE E OESTE AMAZÔNICO**

Canoa é uma iniciativa que nasce em 2001, impulsionada por seis instituições (organizações indígenas e não indígenas) do Brasil, Colômbia e Venezuela que conduzem ou apoiam processos nessa região. O objetivo é a consolidação de territórios indígenas e de áreas protegidas, e o desenvolvimento conjunto de estratégias para a preservação da floresta tropical primária, manejo sustentável da floresta, governabilidade local e implementação de projetos produtivos sustentáveis, ambiental e culturalmente viáveis. A iniciativa de Canoa se apoia na legislação vigente em cada país, nos acordos internacionais que representam

um texto comum (como a Convenção 169 da OIT, que cada um dos três países já ratificou) e na semelhança dos processos que se desenvolvem de um e do outro lado das fronteiras. A cooperação prevê o intercâmbio de experiências que já vêm se desenvolvendo a cada lado da fronteira. Nas reuniões se apresentam as ações concretas de cooperação em curso e, a partir delas, se identificam as prioridades de cooperação, estabelecendo-se agendas conjuntas. A iniciativa Canoa pode resultar em oportunidades de apoio também a outros programas que cada organização está conduzindo na Colômbia, Brasil ou Venezuela.

impressões registradas nessa viagem as alunas das três escolas participantes elaboraram o jornal bilíngue (tuyuka-tukano) *Numiāye nirō makañe wedemasiōripū / Numiā nirō kahse werekahseripuri*, editado por uma aluna do ensino médio, a partir de sua formação nas oficinas de editoração com a designer Renata Alves.

#### **IV Canoita Tiquié - Pirá Paraná. Maio de 2008**

Foi realizado na maloca da comunidade de Hena, no alto Pirá Paraná (Colômbia), um encontro entre pesquisadores indígenas desse rio e do Tiquié, especificamente sobre metodologias e conhecimentos relacionados às pesquisas sobre calendário. Houve interesse especial, por parte dos pesquisadores do Tiquié, no ciclo ritual anual praticado no Pirá Paraná e sua associação com o calendário ecológico e socioeconômico.

#### **V Canoita Tiquié - Pirá Paraná. Agosto de 2009**

Representantes dos povos Tatuyo, Eduria (também conhecidos como Taiwano), Barasana e Makuna do rio Pirá Paraná (Colômbia) visitaram o rio Tiquié (Brasil), entre a comunidade de Serra de Mucura, em seu médio curso, e a fronteira Brasil/Colômbia. O Tiquié é considerado rota da transformação pelos Eduria e Tatuyo.

#### **Gravação do CD do II Festival de Música do Rio Negro. Abril de 2010**

Técnicos tuyuka de áudio participam da gravação do CD duplo do II Festival de Música do Rio Negro, promovido pela Foirn (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro). A gravação aconteceu no estúdio da antiga Radiobrás em São Gabriel da Cachoeira.

#### **Capacitação de técnicos kayapó de áudio. Novembro de 2010**

João Fernandes, da Escola Tuyuka, teve a oportunidade de atuar, através da Som das Aldeias, como assessor na capacitação de técnicos kayapó de áudio realizada na aldeia Piraçu, Terra Indígena Kapoto-Jarina, MT.

## **Publicações**

Com apoio da assessoria, na fase inicial do Projeto, eram sistematicamente editados fascículos caseiros sobre vários temas, cujo conteúdo remete a discussões ou pesquisas: conteúdos pedagógicos e científicos ocidentais ou de outros povos; orientações às pesquisas temáticas, propostas de atividades, discussões de conceitos e procedimentos de pesquisa (português e tuyuka); ou registros de pesquisas conduzidas sobre ciências, técnicas, matemática, literatura, arte e cerimônias tuyuka (sobretudo em tuyuka). Nesta linha, foram editados vários fascículos para leitura e pesquisa nas comunidades e escolas indígenas dentre eles: 1. *Mari dutire niero*; 2. *Basare (I)*, 3. *Kiti wederira t̃o-hoarira*; 4. *Wimara kiti hoarira Austria makarare*; 5. *Keore*; 6. *Basare (II)*, 7. *Kiti (II)*, 8. *Wdese bauanere: biroti mariyere wakututuario tikoadaku*; 9. *Weriwa makañe*, 10. *Hoeri makañe*; 11. *Masire* – depoimentos de Emílio Rezende; 12. *Dia makara wai*; 13. *Kuu wai kiti*; 14. Ambiente e sociedade; 15. *Musaka makañe poepa niretire masire*, 16. *Ye weseri, ya makã wederip / eñorip*; 17. Informativos do Projeto de Piscicultura Alto Tiquié; 18. Marcha dos 500 anos, compilação de artigos de jornal; 19. Lixo e compostagem, dentre outros. Parte desses registros foi revista, relida e se tornou livro publicado.

#### **Mariya dita iñanunuse masire (Nossa Terra. Conhecimentos para o manejo). 2001. Aeitũ, ISA, Foirn, MEC**

Primeira publicação da Escola Tuyuka, uma produção coletiva com ampla participação de moradores das comunidades. Corresponde aos primeiros esforços das comunidades escreverem em sua própria língua. Abrange temáticas como: manejo dos rios, roças, capoeiras, florestas e outros ambientes; pequenos diagnósticos dos recursos naturais, incluindo as mudanças em seu uso ao longo das gerações. Há também uma parte sobre a busca de renda e mercadorias em lugares distantes. Foi publicado posteriormente um encarte com tradução para português.

***Kiti wederira tuohoarira (Histórias tuyuka de rir e de assustar). 2002. Aeitū, ISA, Foirn.***

Outra produção coletiva em tuyuka, composta por histórias que sempre foram contadas para animar as crianças, que gostam de ouvir, contar, e passaram a escrever. Histórias de seres da floresta, casos de pescadores e caçadores, acontecidos em lugares conhecidos da região ou em rios distantes. Dois anos depois foi publicada uma versão em português (ver abaixo).

***Histórias tuyuka de rir e assustar. 2004. ISA, Aeitū, Foirn.***

Trata-se de uma coletânea de histórias contadas em reuniões, festas, visitas, etc. Apesar de algumas serem assustadoras, o jeito como são contadas depois fazem rir. Pela peculiaridade do humor, visão e contextos em que se passam, desconhecidos de crianças e adultos não-índios, o livro traz uma introdução e anotações finais que explicam as práticas, costumes, objetos, ambientes e aspectos da região. A ideia da tradução do livro para o português foi divulgar o trabalho desenvolvido pelos povos indígenas do alto rio Negro ao público leigo, não-índios, e aos interessados na literatura indígena. Além disso, valoriza a cultura tuyuka e reverte os ganhos da venda da publicação à Associação Escola Indígena ʘtapinopona Tuyuka.

***Waikura wura (Bichos da terra e bichos do ar). 2003. Aeitū, ISA, Foirn.***

É o primeiro trabalho de autoria individual, escrito e ilustrado por Gustavo Barbosa, Yebamasa falante de tuyuka. São incluídas 28 aves e 25 animais de pêlo, com informações sobre sua ecologia, voz, espécies, hábitos, alimentos. Sua tradução ainda não foi publicada.

***ʘtapinopona keore, saiña hoa bauaneriputi (Guia para continuar pesquisando a matemática tuyuka). 2005. Aeitū, ISA, Foirn.***

O livro foi desenvolvido para pesquisa das coisas matemáticas a partir de cinco oficinas assessoradas pelo físico Maurice Bazin e pela antropóloga

Flora Cabalzar. Apresenta atividades para os alunos e dicas para professores darem continuidade a elas. Reforça a ideia de um guia para fazer coisas, de que estudar matemática tuyuka é pesquisar a partir da construção da canoa, de uma barragem, da maloca ou de um puçá. Classificar, ordenar ou correlacionar objetos de acordo com dimensões como altura, largura, espessura, comprimento. Ordenar pelas formas, direções e orientações. Realizar medições e contagens. Pesquisar o desenho do trançado, padrões de início dos diferentes cestos, padrões em hélice que aparecem na natureza. Construção da vassoura de cipó. Trançados e noções de regularidade, propriedades, invariâncias, simetrias. O livro adota um sistema numérico de base vinte, com inspiração maia.

***ʘtapinopona basamori, Cantos dançados Tuyuka. 2003. Aeitū, ISA, Foirn, Dartmouth College.***

Esse trabalho foi resultado de três oficinas de cantos e músicas tuyuka, desde aquelas mais cerimoniais (os cantos dançados dos velhos) até músicas instrumentais, desde orquestrais até instrumentos solo. Os tuyuka Guilherme e Higino Tenório, junto com Aloisio Cabalzar, Marlui Miranda e Bruno Ruviaro (na edição digital e masterização), trabalharam conjuntamente na edição final de som e dos textos do livreto no Dartmouth College em Hanover, New Hampshire, Estados Unidos. O livreto contém informações sobre os Tuyuka e sua música em tuyuka, português e inglês.

***Wiseri Makañe, Niro makañe. Casa de Transformação - Origem da vida ritual ʘtapinopona-Tuyuka. 2005, Aeitū, ISA, Foirn.***

Essa publicação, em tuyuka e em português, é produto de uma pesquisa conduzida ao longo de cinco anos pelos Tuyuka do alto Tiquié, com apoio dos antropólogos Aloisio e Flora Cabalzar. Seu tema é a vida cerimonial, cantos, danças, benzedimentos e entoações, assim como narrativas de origem e de transformação.



© Beto Ricardo/ISA, 2001

Objetos utilizados em aulas de matemática tuyuka, Escola Tuyuka, Alto Tiquié

***Butoa Masirere Mamara Tugeñare.  
Utapinopona Bueriwi Saiña Masire Buere.  
2007. Aeitü, Mec/UFMG.***

Essa publicação, exclusivamente em tuyuka, reúne os trabalhos de conclusão dos 20 alunos formados na primeira turma de ensino fundamental da Escola Tuyuka. Os temas das pesquisas desenvolvidas com os mais velhos foram: o modo de ser e viver tuyuka; a origem e vida cerimonial, focando nos adornos cerimoniais e sua caixa; o calendário ecológico e econômico tuyuka; conhecimentos sobre as plantas cultivadas; a origem das cáries dentárias; os conhecimentos sobre plantas medicinais; a matemática tuyuka; manejo do lixo; história da chegada dos missionários católicos no rio Tiquié; direitos indígenas.

***Bureko Watotire, Wametire. 2009.  
Aeitü, ISA, Foirn***

Esse é o primeiro número de uma série chamada Cadernos de Pesquisa (Saiña Masiripü). O tema é o calendário ritual, astronômico, ecológico e socioeconômico tuyuka, com informações muito interessantes sobre o ciclo anual. A primeira parte contém narrativas de origem das constelações; a segunda é dedicada aos benzimentos que constituem os rituais que marcam certas estações do ano, e que são executados numa festa com canto dançado dos homens. A última parte é a descrição de um ano no alto Tiquié, a partir de diários mantidos por alunos do ensino médio. A publicação é em tuyuka.

**ʘtapinoponaye/ Poseminia. No prelo**

O livro organiza pesquisas realizadas sobre os pássaros que oferecem penas para confecção de certos

adornos cerimoniais. Muito além da ecologia desses pássaros, estas pesquisas referem-se aos pássaros que dão penas para compor a caixa de adornos; a noções

**VIVENDO E APRENDENDO****FLORA DIAS CABALZAR**

Costumamos dizer que o tempo passa rápido. Faz quase vinte anos que acompanhei Aloisio até *São Pedro velho* no alto Tiquié, em 1994, por quatro meses durante sua pesquisa de campo de mes-trado. Viajamos com Higino, Nazareno e sua mãe, umas vinte pessoas em um enorme bongo de madeira emprestado, com um motor que a Cretiart – atual Atriart – havia recebido de uma organização italiana. Em São Pedro, recepções formais das mu-lheres mais velhas. Poucas pessoas falando o portu-guês. Ensaiei muito o tuyuka na época, foi quando mais aprendi, em menos tempo, essa língua.

Anos depois da minha primeira visita aos Tuyuka, Aloisio e eu fomos morar em São Gabriel. Era 1997, e comecei a adentrar no ISA e na Foirn com uma pequena pesquisa sobre a produção e venda de artesanato na cidade, como subsídio para uma estruturação desse setor na Foirn. Lá na missão salesiana estavam mulheres batendo tape-tes de tucum naquelas grandes salas de ladrilhos de cerâmica importados. Finada dona Anita de Ta-racuá vendendo sua cerâmica pela cidade, ora na Foirn, ora na loja da missão, ou com outros conhe-cidos. Em 1998 ainda da cidade, comecei minha aproximação a essa realidade da educação escolar na região, através das longas conversas com Higino Tenório e André Baniwa, e do exercício de re-dação da primeira versão mais detalhada do pro-jeto para OD/RFN. Dali, fui me direcionando para apoiar o assim chamado “componente Tuyuka” do Projeto de Educação, pensando também com os Tukano sobre suas escolas.

No ano 2000, os Tuyuka começaram a formar a nova comunidade *Mõpoea* (São Pedro novo) no

alto Tiquié, na outra margem cerca de um quilô-metro rio acima além da boca do igarapé Umari. A abertura dessa comunidade nova coincidiu com o início do Projeto de Educação, várias construções da nova comunidade contaram com apoio do projeto, um prédio da escola, uma casa de apoio para receber pessoas de fora e servir de espaço de pesquisas para a escola. Era então uma bela e nova comunidade com roças na porta das casas e da nova escola. Roças que deram lugar a pomares enriquecidos com diversas frutíferas, a setores de urucunzal para a criação de abelhas, ao campo de futebol, ao meliponário... Roças que depois deram lugar à nova maloca, e a todas as famílias.

Parece que o tempo passa rápido e batido. Participamos de tantas atividades que temos difi-culdade de analisar com mais cuidado e em deta-lhe como aconteceram realmente os encontros e desencontros que compõem nossas relações de assessoria, com a Escola Tuyuka no caso. Ativida-des de que participei diretamente, trabalhando no projeto no período de 1998 a 2004. Atividades que revisei no alto Tiquié no contexto da formatura de 2005; em São Gabriel nos seminários de consulta para formulação de uma proposta de ensino supe-rior indígena entre 2009 e 2011; e durante etapas de campo da pesquisa da qual estou participando atualmente, *Mapeamento dos usos e vitalidade das línguas indígenas em São Gabriel da Cachoeira*, uma parceria entre UFRJ, escolas que oferecem ensinos médios na cidade, Foirn e ISA. Trabalhos retomados ainda nas visitas de Higino, Geraldino, José Ramos, Guilherme Tenório, Vicente Vilas Boas Azevedo, pe. Justino Rezende e Manduzinho Lima a nossa famí-

contextualizadas, referentes aos rituais: os adornos (*mapoa*) e a caixa de adornos (*mapoatiba, posetiba*), com sentido ainda maior quando aqueles que real-

mente sabem - os cantores e dançadores -, tomam *caapi* e enxergam a casa como *pose*. Enxergam esteiros e cobertura da casa, das cores dos adornos.

lia em casa, em Joanópolis: quando organizamos o livro *Keore*, revisamos a tradução do livro *Minia pose*, discutimos a dissertação de Justino, visitamos o Lago de Leite no Rio de Janeiro...

As comunidades lutam por viver melhor, alcançar mais respeito às diferenças - nas relações que envolvem saúde, educação e pesquisa -, produzindo mais alimentos ou mais *riquezas* de toda ordem, respondendo aos novos anseios dos jovens e dos novos profissionais: agentes indígenas de manejo; agentes pedagógicos indígenas; gestores de conhecimentos, de acervos de documentação, e de projetos. A coragem e desejo de mergulhar nos próprios saberes, a busca por maior segurança alimentar, climática e territorial, dependem em grande parte da superação do pessimismo cultural que, como diz Higino Tenório, é “sequela da colonização e opressão que deram sentido pessimista às pessoas depois do contato com a sociedade ocidental; sequela das próprias instituições acadêmicas do País que ainda continuam com programas educacionais incompatíveis para a valorização do diálogo consistente entre esses conhecimentos tradicionais indígenas e científico ocidental. Haverá diálogo harmonioso entre duas culturas desde que haja mudança na visão de diferença em relação aos conhecimentos e saberes indígenas. Quando o diálogo entre as duas culturas chegar a ser do mesmo nível, vai ser preciso ainda sedimentar uma política de respeito e reconhecimento como tal”.

Os debates em curso sobre ensino superior indígena na região trazem novas questões e desafios, assim como os processos de educação escolar no nível básico, em curso há 100 anos mas com novas ênfases e aceleradas mudanças nos últimos quinze anos. Depois que saí do ISA em 2004, passei por duas experiências profundas de aprendizado. Uma foi a de

ser mãe. Outra a de me aproximar do conhecimento dos mais velhos Tuyuka, após um período de olhar maior à escola, professores e alunos. Durante o doutorado que fiz no Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo (USP) entre 2005 e 2010, escrevi um trabalho que não é um texto concluído, mas um tipo de narrativa sobre como uma mulher, branca, antropóloga, começa a se aproximar dos saberes dos mais velhos. Finado André Martini dizia que é uma tentativa de aproximar os conceitos da antropologia - hierarquia, territorialidade, onomástica, conhecimento - do cotidiano das pessoas com quem convivi ao longo dessa trajetória; do que os tuyuka sabem que eles precisam para viver bem nos dias de hoje: o que é diferente de tentar entender a vida tuyuka de hoje a partir de categorias científicas dos brancos, distantes dessas pessoas. Escutei professores e colegas acadêmicos brancos dizerem que escrevi um texto de difícil leitura, enquanto meu leitor e acadêmico indígena tuyuka Justino dizia que estava claro e fácil de ler. Assim como Justino, os Tuyuka que vivem e zelam pelo alto Tiquié sempre nos receberam, nos bons momentos - de maior otimismo -, ou naqueles de mais cansaço das relações, com os brancos e suas instituições.

Eu fiz em 1994 e sem pressa, com Aloisio, minhas únicas viagens de barco no trecho Manaus - São Gabriel - Manaus. Desde aquela época ele, Guilherme Tenório e Adão Barbosa seguem confabulando, planejando, imaginando, contabilizando uma viagem de canoa a remo que ainda farão, subindo de Manaus para o alto Tiquié, segundo referências do manejo indígena do mundo. O quando, como e quanto alguém percorre, e em quanto tempo, é relativo. Mas o tempo seguirá passando e nós, persistindo em repensar nas formas de diálogo, em projetos presentes e futuros, nas escolas e fora delas.

# NOVIDADES NA PRÁTICA EDUCATIVA ESCOLAR TUYUKA

PE. JUSTINO SARMENTO REZENDE

Este texto descreve as práticas pedagógicas da recém-criada Escola Tuyuka (1999), resumindo os conteúdos trabalhados no terceiro capítulo da minha dissertação de mestrado, *Escola Indígena Municipal ʘtapinopona Tuyuka e a Construção da Identidade Tuyuka*, defendida no início de 2007. Ofereço ao leitor as novidades de uma prática educativa escolar assumida pelos Tuyuka (ʘtapinopona) do alto rio Tiquié, distrito de Pari-Cachoeira, no município de São Gabriel da Cachoeira (AM). Os recursos utilizados para a elaboração do texto são: a) autor tuyuka com alguns conhecimentos da tradicional educação tuyuka; b) as pesquisas elaboradas pelo autor (2006) sobre as práticas educativas da Escola Tuyuka. Sem aprofundar nas mudanças acontecidas a partir dessa data, o artigo apresenta ainda uma breve análise das perspectivas atuais e de futuro da escola dos ʘtapinopona.

Para os Tuyuka e outros profissionais envolvidos no processo de construção dessa Escola, o texto possibilitará voltar o olhar às origens da escola, elaborar novas reflexões e criar novas práticas. Para os gestores de educação escolar indígena, poderá contribuir para elaborarem suas próprias reflexões sobre suas práticas educativas. Este artigo vai favorecer ainda aos que não conhecem as práticas educativas de uma

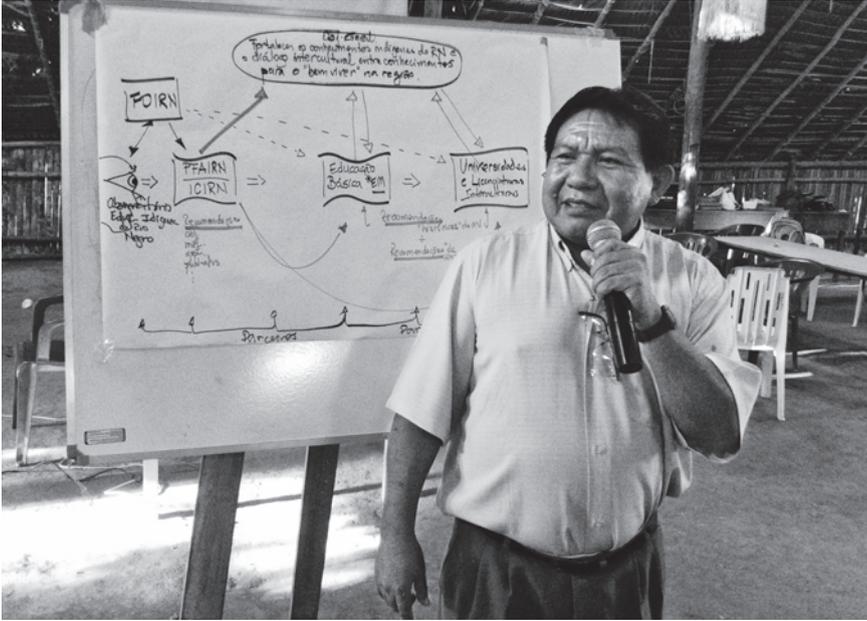
escola indígena que não é uma ficção, cujos atores principais são os Tuyuka.

## Modos tuyuka de educar

A educação está muito ligada à existência de pessoas e à construção de sua história que, na região, remonta ao surgimento e emergência da *Canoa de Transformação* e seu percurso pelas *Casas de Transformação*. Passam de estágios de espíritos para se tornarem pessoas (materiais). Seus projetos de vida originam-se dos seus próprios seres divinos criadores. Deles ganham sua língua, benzimentos, discursos mitológicos, cantos-danças, ritos, sabedorias.

Ao longo de suas histórias, os Tuyuka constroem práticas culturais para se adequarem às exigências das diferentes realidades que os envolvem do patamar de cima ao de baixo, do sol nascente e poente, do leste e do oeste. E principalmente, do seu lugar de vida: patamar onde nós pisamos e vivemos.

Durante vários séculos, deslocavam-se em busca de melhores áreas para caça, pesca e para desenvolverem os trabalhos. Algumas vezes, os irmãos maiores permitiam a saída de alguns grupos, devido ao aumento populacional ou quando surgiam dificuldades materiais para atender



© Beto Ricardo/ISA, 2011

**Pe. Justino  
Sarmento Rezende**

com qualidade a todos. Outras vezes se dividiam pelos desentendimentos e brigas internas, que eram comuns.

Os modos de educar foram criados em meio à dinâmica histórica e humana, fundamentados em suas próprias filosofias, teorias, antropologias, teologias, pedagogias. Educam, capacitam e qualificam pessoas para viver bem na história da existência. A educação, acontecendo no dia a dia e nas festas rituais ou cerimoniais, segue calendários específicos: lunar, estrelar, de chuva, verão, piracema, época de começar a fazer roças, plantar, de caça, coleta de frutas, insetos, na recepção de visitas e despedidas. Esse modelo de educação funciona desde o momento anterior ao nascimento até o nascimento, banho, amamentação, alimentação, rituais de iniciação, acompanhamento para o amadurecimento da pessoa. Educação durante todo o ciclo da vida humana.

### **A educação escolar tuyuka**

A Escola Tuyuka é bem recente. Sua história inicia-se no final da década de 1990. Quando os Tuyuka pensaram em construir essa escola,

pensaram em uma escola que fosse deles, passasse a ser dirigida por eles, localizada dentro de seus territórios (comunidades) tradicionais. Eles não inventaram essa escola do nada ou de uma hora para outra. Contaram com a participação dos moradores das comunidades tuyuka e com o apoio de pessoas que conheciam um pouco mais do significado de ter uma escola própria e seus desafios. É importante dizer também que os Tuyuka já tinham contato com a escola de modelo ocidental desde a década de 1940, mas não trato aqui do modelo de educação dos internatos salesianos que existiram até os anos 1980 na região.

No início, os Tuyuka sentiram muitas dificuldades na compreensão dos significados da escola indígena, houve resistência das pessoas, dúvidas, medos e inseguranças. Mas depois se aventuraram em construir essa escola. Segundo aquilo que vi, quando se trata da Escola Tuyuka, não se está falando das construções materiais. Trata-se de uma filosofia de escola.

Atualmente, a Escola Tuyuka está com um pouco mais de uma década. Seus fundadores ainda estão vivos e mantêm o ideal dos primei-

ros momentos bem vivo em suas mentes. Esperamos que os ex-alunos dessa Escola, assim como novos professores que têm chegado, tenham assimilado ou tenham acesso pelo diálogo interno, ao espírito que animou a construção desse modelo de escola.

### **Escola Tuyuka como projeto comunitário**

Essa escola tinha que ser das comunidades tuyuka. Não deveria ficar apenas no campo discursivo e na escrita de documentos. Aqui, todos os moradores das comunidades têm estado envolvidos e engajados nos trabalhos de educação escolar e no funcionamento de um projeto que coloca em ação a utilização da língua tuyuka, hierarquias, conhecimentos especializados, temporalidades, teoria do conhecimento tuyuka – do *kumu, baya*, benzedores, cantadores/dançadores; professores, lideranças, administradores, organização indígena, pais, mães, avós, avôs, etc.

O trabalho assumido pelos Tuyuka nunca foi fácil. Eles sentiram muitos medos, dúvidas, desconfianças, etc. Nesses momentos foi também importante a presença de um líder que permitisse e facilitasse a compreensão das realidades, abrindo perspectivas mais positivas: “vai dar certo!”.

As comunidades assumiram uma política educacional própria. O que vamos ensinar para os nossos filhos? O que nós queremos aprender? Como vamos ensinar? Onde vamos conseguir os conteúdos? O que vamos ensinar primeiro? Essas perguntas e respostas ajudaram a criar uma política e uma pedagogia própria. Criaram um currículo orientado por pesquisas temáticas e não por disciplinas, e organizaram o ensino em ciclos de dois anos de duração, intercalando o tempo passado na escola estudando e pesquisando, a períodos para ficar em casa aprendendo com a família e comunidade.

No início da escola, os professores acostumados a lecionar no modelo ocidental ressentiram muito, sentiam-se inseguros, e dizia-me um pai de aluno que eles ficavam tristes e desanimados.

Posteriormente veio a formação (oficinas) com diversos profissionais. A Escola Tuyuka foi se fazendo e os autores não esperaram tudo pronto para começar. O papel da assessoria foi importante nesse momento para incentivar a valorização das práticas culturais, do poder tuyuka de construir aquilo que queriam para seus filhos.

Essas formações e a experiência acumulada foram fortalecendo o professor com um perfil adequado para aquele tipo de escola. A escola como projeto comunitário é uma construção gradual e flexível. Os Tuyuka estabeleceram relações estreitas entre projetos familiares, comunitários e escolares. Realizaram constantes negociações (diálogo) de espaços, calendários, compromissos. Foi assim que eles foram organizando novas maneiras de gerir a escola e fortaleceram uma matriz tuyuka.

Essa idéia de projeto comunitário é muito importante para aqueles que quiserem construir uma escola indígena: ela não pode ser um ideal de uma pessoa indígena e de algum assessor, pois se assim for, um dia pode desaparecer.

### **Aonde chegar com a Escola Tuyuka**

Os Tuyuka criaram e assumiram objetivos importantes, como a utilização exclusivamente da língua tuyuka nos ciclos iniciais da escola e o fortalecimento das comunidades, favorecendo a permanência das populações em seus territórios de ocupação tradicional; a escola despertou nas crianças e nos jovens a capacidade de se identificarem com seu povo se posicionarem com segurança frente a outros povos; a capacidade de diálogo tendo como fundamentos o conhecimento das causas e interesses de diferentes sociedades; buscaram soluções de problemas com a participação comunitária.

Os objetivos eram assumidos por todas as pessoas de comunidades envolvidas no novo processo educativo. Estavam todos motivados para atingir as metas estabelecidas, o que significava uma realização pessoal e comunitária. Era bem visível a corresponsabilidade na transmissão de saberes,

a participação em ações para melhorar as comunidades e sua autosustentabilidade: limpeza, reciclagem, projetos de piscicultura, manejo agroflorestal, etc. As ações eram bem coordenadas entre pais, lideranças, professores, assessores, alunos. Trabalhando de forma organizada, comprometida e dinâmica, eles estavam realizando ações com alcance também fora das comunidades tuyuka, gerando políticas públicas governamentais.

### **Pensamentos sobre o currículo**

A Escola Tuyuka não surgiu como um pacote pronto, de cima para baixo. Ela foi sendo pensada, rejeitada, duvidada, temida, decidida, assumida e construída por todos os membros das comunidades envolvidas. Os Tuyuka estavam assumindo uma ideia nova, de que a Escola tinha que surgir dessa forma diferente, e era muito importante para a vida tuyuka. Começavam a organizar conceitos, conteúdos e modos próprios de ensinar-aprender-viver, por isso o currículo escolar tinha que ser algo modificável, continuamente discutido pelas comunidades, revendo e avaliando as ações realizadas, e propondo ações para etapas seguintes.

O currículo baseado em pesquisas temáticas e sem disciplinas vinha garantir a percepção política do que se estava ensinando e aprendendo. Ali estavam contemplados temas importantes (fundamentais: *nirōmakañe*) da cultura tuyuka e da cultura escolar. Deste modo os Tuyuka estavam abrindo novos caminhos, onde poderiam fortalecer suas culturas. Mas isso não significou fechar-se para dentro da cultura tuyuka e se isolar dos povos de entorno. Eles sabiam que tinham que estar abertos para a aprendizagem de valores de outras culturas.

### **Ensinar e aprender pesquisando**

Para os Tuyuka, são vários os temas de base para investigações, análises, detalhamentos, discussão, questionamentos. Aqui a pesquisa é entendida

como uma metodologia de debate, que gera os conteúdos do processo ensino-aprendizagem-vivência. Feitas a partir de perguntas desafiadoras, as pesquisas também valorizam pedagogias tradicionais, formas de transmissão de conhecimentos dentro das famílias e comunidades. Nesse tipo de Escola todos são pesquisadores: alunos, pais, professores...

No momento inicial, não trabalhavam com cópias nem tradução de textos prontos. Os professores e alunos aprendiam pesquisando e produzindo os primeiros materiais didáticos e literatura em língua tuyuka. Onde pesquisar é aprender, transmitir, interpretar, renovar, repetir, reavaliar, os alunos mais crescidos pesquisavam conversando com os sábios; registravam e aprofundavam pesquisas temáticas como cerimônias, mitologias, manejo de peixes, de paisagens, etc.

No meu mestrado percebi que a pesquisa na escola acontecia de forma muito bem organizada. Vejam os passos que eu sintetizei: 1) Preparavam um questionário com temas de grande interesse dos alunos, professores e famílias. 2) O tema de pesquisa tinha que estar relacionado ao processo de recuperação das práticas culturais e fortalecimento das identidades. 3) Antecipadamente, comunicavam ao sábio com quem realizariam a pesquisa no dia seguinte. Deste modo o sábio também organizava suas ideias para transmitir bem aos alunos e professores. 4) A pesquisa era uma ação conjunta, de alunos, professores e sábio, que transmitia os saberes e conhecimentos referentes ao tema escolhido. As pesquisas em grupo facilitavam para que houvesse mais compreensão do tema. Alunos e professores escreviam como estavam entendendo o que ouviam do sábio. 5) No momento pós-pesquisa, socializavam entre eles e reescreviam. Quando sentiam algumas dificuldades e tinham dúvidas voltavam a perguntar ao sábio. 6) Depois de terem elaborado e aprovado os textos, ilustravam-nos a partir daquilo que ouviam e de como imaginavam as personagens míticas e os lugares que eram citados durante as narrativas. 7) As pesquisas eram

apresentadas na comunidade. Participavam os moradores, sábios, velhos, pais, mães, professores, alunos etc. 8) Os resultados dos trabalhos feitos pela Escola Tuyuka se tornam fascículos de edição mais local ou livros.

### **Organizando as práticas educativas em ciclos e módulos**

Um dos trabalhos importantes que a Escola Tuyuka promoveu foi a reunião das comunidades tuyuka de Onça-Igarapé (Escola Bua, antiga Nossa Senhora de Assunção), Cachoeira Comprida (Escola Yukuro, antiga Santa Teresinha) e Mõpoea (Escola Poani, antiga São Pedro), que estavam começando a formar uma única escola, porém com salas de aula ou salas de extensão localizadas nessas diferentes localidades.

Em cada sala ou cada comunidade funciona, até hoje, a primeira etapa do ensino fundamental: 1º e 2º ciclos, correspondentes a 1º-3º e 4º-5º anos (antiga alfabetização à 4ª série). Os alunos pequenos estudam na própria comunidade de origem, permanecendo junto aos familiares.

Quando em meados de 2002, a primeira turma de 3º ciclo (5ª e 6ª séries ou 6º-7º anos) começou a funcionar na Escola Tuyuka, alunos dessas três comunidades se juntaram numa mesma turma que, de forma rotativa, passava pelas três comunidades. Cada módulo de aulas durava 15 dias aproximadamente, numa das comunidades. Nos outros 15 dias, eles voltavam para suas comunidades de origem para continuar a aprendizagem junto aos pais e a comunidade. Durante essa permanência junto às famílias, cada aluno pesquisava um tema de seu interesse. No começo de outro módulo, numa outra comunidade, alunos e professores se reuniam. A primeira atividade importante no início, e também no final de cada módulo letivo, era a apresentação das pesquisas realizadas pelos alunos, em reunião com a participação de todos os moradores das comunidades, alunos e professores, em que os participantes perguntavam e complementavam com outros saberes um tema

pesquisado pelos alunos. Desse modo construíam juntos os conhecimentos que ajudavam à continuidade da vida humana e seus trabalhos.

O calendário escolar não era unificado, e cada comunidade poderia interromper as aulas quando tivesse festas ou trabalhos comunitários, já que os alunos, participando destes momentos, estariam aprendendo como trabalhar, como conviver e como organizar a vida. Também mantinha pausa nos finais de semana, quando cada comunidade poderia organizar atividades conforme seus interesses e organização social.

### **Parecer descritivo**

O *Parecer Descritivo* foi adotado e utilizado como instrumento de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem-vivência. É uma avaliação qualitativa da assimilação de saberes, sua aplicação na vida pessoal e vida coletiva.

A utilização de uma ficha de acompanhamento ajudava os professores, pais e membros da comunidade a registrarem o processo de aprendizagem: como o aluno está aprendendo os conhecimentos transmitidos, em que aspectos da vida precisa dar mais atenção e como os pais, professores e demais membros da comunidade poderiam ajudá-lo.

Os Tuyuka acreditam que se os alunos estão em processo de aprendizagem contínua nunca deve existir a reprovação do aluno. A superação e a ultrapassagem das dificuldades acontecem durante os 16 módulos previstos em cada ciclo de dois anos. Os pais, os membros das comunidades, os professores e o próprio aluno, todos ajudam a sair da área de dificuldades.

### **Organizando os conhecimentos e sua transmissão**

Os Tuyuka organizaram os conteúdos a partir de pesquisas de temas importantes, geradoras de conhecimentos e habilidades para viver e trabalhar para construir uma vida melhor; pesquisas voltadas para o fortalecimento da identidade tuyuka

e para diferenciarem-se de outros povos. Também visava permitir às crianças e jovens explorar a pesquisa científica, os conceitos matemáticos e tecnológicos. Nessas áreas, trabalharam com assessores para adaptar o ensino à língua tuyuka e acabaram por assumir o sistema matemático e numérico de notação originário de povos indígenas como os Maya. Outros temas permitiriam que as crianças e jovens explorassem conceitos de tempo e espaço importantes para os Tuyuka. Aqui estudaram a geografia e histórias da região dos Tuyuka. Aprenderam muitas histórias importantes sobre a origem da vida, da humanidade, mitologias, narrativas de cantos-danças; conhecimentos sobre os trabalhos de confecção de artesanatos, cultivo das roças, etc.

### **Política linguística no espaço escolar**

Os Tuyuka privilegiaram o estudo e ensino em língua tuyuka (alfabetização, leitura e escrita). Definiu-se a língua tuyuka como língua de instrução e se incentivou seu maior uso no cotidiano. A aprendizagem na própria língua favoreceria o domínio de conhecimentos de diversas áreas, o entendimento, a comunicação, e expressão de saberes na escrita, na leitura ou oralmente. Falando sua língua, os Tuyuka mostravam cada vez mais seu modo de ser.

A língua portuguesa foi colocada como segunda língua da escola, sendo incentivada na prática de diálogos e introdução gradual de novos vocabulários. Na escrita, só deveria ser introduzida quando as crianças já estivessem bem alfabetizadas e escrevendo a língua tuyuka com certa fluência. A língua tukano não seria adotada sistematicamente, mas apenas em atividades esporádicas.

Segundo me contaram em entrevistas, é importante compreender outras línguas da região: Barasana, Yebamasa, Tukano, português, castelhano. Vejo que para os habitantes desta região não seria bom formar pessoas monolíngues. A aprendizagem de outras línguas indígenas faz parte da formação das pessoas, que podem até não con-

seguir falar as línguas de povos vizinhos ou mais distantes, mas as compreendem bem, porque mantêm contatos com outros povos indígenas e não indígenas. Nesse sentido, a língua portuguesa favorece a comunicação com o entorno regional durante viagens, reuniões, assembleias, administração econômica, elaboração e compreensão de projetos de trabalho.

### **Mudanças provocadas na fase inicial**

Muitas mudanças aconteceram com o processo educativo da Escola Tuyuka, já nos primeiros períodos de realização dessa escola: 1) Revitalização e fortalecimento da língua tuyuka: falar, escrever e ler. Passaram de uma situação de vergonha de falar a própria língua para o domínio da língua, sentindo-se orgulhosos como falantes e seguros diante dos outros povos. 2) Recuperação e fortalecimento das práticas culturais. Os alunos contavam que a aceitação das práticas culturais (danças, pinturas, ritmos...) foi fruto de muita insistência dos gestores da Escola. Mas depois que superaram os preconceitos com relação à própria cultura e a assumiram, nasceu neles o sentimento forte de um povo que possui riquezas, valores, autoestima (gostar de ser Tuyuka). 3) Surgiram homens e mulheres comprometidos com suas vidas, culturas e com projetos comunitários. Não apenas os alunos estavam se tornando fortes, mas o povo todo.

Os professores também passaram por um profundo processo de mudança. Como educadores de uma nova geração tuyuka, se sentiram na obrigação de recuperar e aprender muitas práticas culturais e saberes que não vinham mais sendo ensinados. Agora os professores não são apenas aqueles que ensinam, mas também são pessoas que aprendem.

No momento de minha pesquisa os alunos, professores e moradores das comunidades expressavam o sentimento de realização e alegria. Vi que estavam vivendo numa nova etapa da vida, falando, escrevendo e lendo na língua tuyuka, praticando cantos e danças rituais, desenvolvendo diversos

projetos de trabalho de autosustentabilidade e influenciando nos projetos de vida de outros povos do entorno. Nesse contexto, para uma pessoa como Higino Tenório (Poani), que iniciou a luta diária com seus próprios parentes para fortalecer os trabalhos, correndo atrás de recursos e apoio de organizações não governamentais e dos poderes públicos para o reconhecimento das práticas pedagógicas de uma Escola Tuyuka diferenciada, esses resultados só poderiam trazer alegria e muita esperança. Ele assim me disse na entrevista: *estou vendo que o que eu pensei está saindo corretamente, é sentimento de que acertamos e fico feliz. Deixei pensamentos (recordações) para os meus parentes. Acertei em trabalhar com isso, não sozinho, mas com a ajuda dos meus colegas professores e com a ajuda das comunidades. É necessário ir fortalecendo os ideais, porque muitos estão estudando aqui, outros estão estudando na universidade. Seremos mais fortes, posteriormente, todos seremos fortes.* (Tenório et al., 2006, p. 150-151)

### Como compreender a figura do professor

Alguns conceitos tuyuka aproximados para se referir àquele que ensina e aprende são *buere*: conhecimentos para serem ensinados-aprendidos; *wimara buere*: conhecimentos que crianças (meninos e meninas) podem/devem ensinar-aprender. *B̄toa buere*: conhecimentos que os velhos/velhas podem/devem ensinar-aprender. *Numia buere*: conhecimentos que as mulheres podem/devem ensinar-aprender.

*Bueḡ*: aquele que aprende/ensina. *Buego*: aquela que ensina/aprende. *Wimarā bueḡ*: aquele que ensina aos meninos/meninas. *Wimarā buego*: aquela que ensina aos meninos/meninas. *B̄toa bueḡ*: aquele que ensina aos mais velhos/mais velhas. *B̄toa buego*: aquela que ensina aos velhos e às velhas. *Masiḡ*: aquele (menino, jovem, homem, velho) que conhece. *Masigō*: aquela (menina, jovem, mulher, velha) que conhece. *B̄toa masirē*: conhecimentos dos velhos (homens e mulheres). *Wimarā Masirē*: conhecimentos das crianças (meninos, meninas e jovens).

Para além do conceito *wimarā bueḡ* e *wimarā buego*, professor(a), os alunos entrevistados contaram que, para eles, o professor era visto como um orientador e acompanhante da vida dos estudantes. Nesse processo de acompanhamento aos seus alunos, ele também era compreendido por eles como um aprendiz. De fato, ele também saía para pesquisar muitas realidades e conhecimentos que ele não conhecia, junto com seus alunos, tornando-se aluno do sábio informante. Assim professores e alunos cresciam juntos.

### Como os mais velhos participam na escola

O processo do ensinar e do aprender na cultura tuyuka está intimamente ligado às categorias *b̄toa* (*b̄tk̄*: velho; *b̄tk̄to*: velha) ou anciãos (velhos e velhas, adultos e adultas), chamados *masirā*: sábios, conhecedores, experientes; *t̄to masirā*: que sabem entender, compreender, sabem ouvir; *wede masirā*: os que sabem falar, discursar, cumprimentar, transmitir; *pade masirā*: aqueles que sabem trabalhar. Estes e outros conceitos indicam o processo de crescimento, aprendizagem e maturidade de uma pessoa. A categoria *b̄tk̄tare* remete ao processo de crescimento (masculino e feminino), até chegar ao nível de maturidade maior, *b̄tk̄tuhare*.

O processo de *wede masiorē* (explicar/comunicar; esclarecer/revelar) cabe aos adultos. Principalmente aos velhos e às velhas, que detêm os saberes étnicos, históricos, benzimentos, saberes cerimoniais, cantos, danças, técnicas de trabalho.

Para uma escola que queira revitalizar práticas culturais, usar a língua própria e se fortalecer como povo específico, com identidade étnica forte, ir onde os velhos/velhas estão é importante e estratégico. Alunos e professores têm que conviver mais de perto com eles.

Essa interação entre os sábios (*não letrados*) e os agentes escolares (*formados*, reconhecidos) é uma política nova, pois a escola de modelo ocidental não contava com esses sábios. Quando os velhos

morrem, tudo fica mais difícil para os projetos de aprendizagem de saberes étnicos.

Os jovens entrevistados afirmavam que a presença dos velhos conhecedores, sábios, já é um ensinamento. São livros que precisam ser lidos. Sua presença fortalece as pessoas e a escola. Sem a presença destes mestres de cantos, danças, benzimentos, teria sido muito difícil a Escola Tuyuka surgir e se erguer com força. Infelizmente muitos velhos que estavam vivos no início da escola, faleceram. Com certeza, sem eles os mais jovens traçarão novos projetos educativos.

### Comunidades envolvidas no processo escolar

Para falar da comunidade são utilizadas as categorias *makā*: aldeia, povoado, sítio, comunidade, morada de muitas pessoas; *makā makarā*: habitantes, moradores de uma comunidade; *makarī makarā*: originários das comunidades. *Ape makā*: outra comunidade; *marīya makā*: nossa comunidade. Estas categorias estão presentes quando se trata da Escola Tuyuka como espaço escolar e como comunidade.

Dentro da categoria *makā*, comunidade, está incluído *makā makarā*: pais, líderes e os moradores de uma comunidade. Todos eles se envolveram com o ritmo de trabalho da escola. Se alguém não se interessasse pelas atividades escolares tuyuka, estaria se opondo ao projeto comunitário assumido por três comunidades. Para evitar isso, todos participavam do processo de ensino-aprendizagem. Foi uma política interna das comunidades tuyuka.

A acolhida aos visitantes é importante na cultura tuyuka, mas vinha se enfraquecendo com o surgimento do individualismo. Com esse processo escolar os Tuyuka puderam revitalizar esses valores. As comunidades ajudavam no processo de ensino-aprendizagem-vivência dos alunos e professores, também se fortalecendo. Com esta maneira de trabalhar, todos se beneficiaram.

Os moradores assumiram e se empenharam em ajudar os alunos desde sua acolhida na che-

gada às comunidades até sua partida. Ajudavam na manutenção material deles (beiju, farinha, quinhapira...), a escolher temas de estudos, os acompanhavam no bom andamento dos trabalhos, na boa convivência dos alunos e os incentivavam para que ninguém se sentisse desmotivado, desanimado ou desistisse dos estudos.

### Convivência e relacionamentos entre estudantes

A convivência entre os alunos (Tuyuka, Yebamasa, Barasana, Tukano, Hupda) é intensa e fortalece o trabalho da Escola Tuyuka. Antes da Escola Tuyuka, os moradores de Mõpoea (São Pedro), Yoariwa (Cachoeira Comprida) e outras comunidades tuyuka do alto rio Tiquié não conheciam o pessoal de Yaiñiriya (Assunção), pois cada qual ficava na sua comunidade. Não conversavam entre si. Só conhecíamos de maneira distante os outros Tuyuka quando íamos para festas ou para estudar em Pari-Cachoeira (o autor deste texto viveu a infância em Yaiñiriya).

Por intermédio da Escola Tuyuka, organizaram-se formas de favorecer o entrosamento entre alunos de diferentes comunidades. Todos aprendem a acolher e ser acolhido, aprendendo a respeitar e valorizar as diferenças. Cada comunidade ensinava algo diferente para os alunos e professores.

### As mães no processo escolar tuyuka

Nesta região, os Tuyuka formam suas famílias com mulheres das etnias Tukano, Yebamasa, Barasana e Bará

Mulheres ou mães influenciam fortemente e de diversas maneiras a educação dos filhos, ou o processo de ensino, aprendizagem e vivência. Os professores e alunos afirmaram nas entrevistas que as mães são educadoras, professoras e conselheiras. Que elas incentivam os filhos a aprender bem tudo o que se refere à cultura tuyuka. E que sempre ajudavam, acolhendo os alunos de três salas com farinha, beiju e quinhapira...

Elas são conhecedoras de tradições indígenas da região. Por isso ajudam a escolher e ensinam os temas importantes para a vida de seus filhos. Elas mesmas ajudam na transmissão de saberes. A mulher-mãe é a pessoa mais importante da casa, ela se alegra junto com o marido, está com ele no dia do caxiri e no dia do trabalho. Está todos os dias na sua casa. É com seu modo de ser que ela ajuda também na educação escolar de seus filhos e filhas. Principalmente, ensinando melhor para suas filhas e meninas estudantes os saberes femininos para trabalhar roça: plantar, limpar, colher... e valorizar a vida para as filhas poderem viver bem.

### Como a Escola Tuyuka influenciou o entorno regional

Toda a política educacional, com suas práticas, pedagogias, metodologias, calendários, etc. da Escola Tuyuka, causou um impacto nas sociedades do entorno regional, indígena e não indígena. Utilizo aqui as próprias palavras do Higino Pimentel Tenório, onde ele afirma:

*Biro ti padeya mɔakã hĩ iñori basoka nihawɔ ɔsã buri. Iñate mɔ, ɔsã wakũrige, ɔsã ano padere-me wawaharõ tiame hõ Pirapɔ. ɔsã ano paderigere newaya kɔahã topɔre. Mɔa tirobiro ɔsã tiadara tia hĩya. Biro hĩ wakũga yɔha. ɔsã padere ti iñori sika bɔreko poteri makarã hĩrira eñoadari kɔã pekasart sa, ɔsã masĩrigere biro biriro niwɔ ɔsãkart, iñori basoka, tutuari basoka, kɔã pekasã padeori basoka niadari, hĩro biro bia yɔre. Ania pekasart ti iñorekã sukã, padeora tiya kɔãha hĩre nia. Masĩmiyara kɔã, buri marĩpe tɔomasiridoharã nihãya kɔãha, ñaña niya kɔãha masiẽ mora niya kɔãha hĩre nimiwũto. Iñate mɔ, biro ti hehamiyara kɔakã, hĩarɔreno niku, ate añuro tira tiya kɔã wedebatere, hĩrukawũ, yɔha.*

"Nós estamos servindo como referência de trabalho para os outros nesse campo da educação escolar indígena. Veja que o que nós pensamos e trabalhamos já está indo para o Pirã Paranã (Colômbia). Eles levam para lá o que trabalhamos aqui. Dizem que vão trabalhar como nós. Diante disso eu penso assim: nós mostramos nossos tra-

balhos; os indígenas vão mostrar para os brancos os seus trabalhos e conhecimentos. Mostrarão que são fortes e serão respeitados pelos brancos. A partir do que nós mostramos para os brancos, eles nos respeitam, percebem e dizem que nós sabemos (temos conhecimentos). Antes eles diziam que éramos pessoas sem sentimentos, que éramos ruins e que não tínhamos conhecimento. Mas agora, vendo o que nós fazemos, espalhando as notícias de nossos trabalhos, eles estão apoiando." (Tenório et al., 2006, p. 196)

### Perspectivas de futuro: (des) continuidade do projeto?

Muitas propostas interessantes surgem na escola dos ɔtapinoɔna, mas também existem problemas e desafios.

Desde o início, como dissemos, a escola dos ɔtapinoɔna contou com sábios e sábias tuyuka, assim como com sábios dos povos Yebamasa, Barasana, Tukano. Eles deram fundamentação à existência dessa escola, com seus benzimentos e rituais de apaziguamento, prevenção de doenças, etc. Mais recentemente, a maioria desses senhores sábios deixaram de viver nesta terra. Ficou um vazio que não será preenchido. Também surgem mais visivelmente aqueles sábios aprendizes que começam a exercer seus papéis de benzedores, especializando-se em discursos rituais.

Chegaram também assessorias externas, não-índios, que foram importantes no processo da construção e existência da Escola Tuyuka. Alguns assessores se identificaram muito com os ɔtapinoɔna e também continuam se preocupando com a continuidade da escola, o aprimoramento das práticas educativas e a responsabilidade dos professores na construção, gestão e produção de saberes.

Para iniciar a ação educativo-pedagógica, a escola dos ɔtapinoɔna agregou muitas forças internas e externas, isto é, pais, mães, lideranças, *kumua*, *bayaroa*, professores, alunos e assessorias, principalmente de organizações não governamentais.

Para a construção da Escola Tuyuka, os  $\text{t}\text{t}\text{a}\text{p}\text{i}\text{n}\text{o}\text{p}\text{o}\text{n}\text{a}$  contaram com apoio da assessoria especializada e qualificada de diferentes áreas do saber e conhecimentos: matemáticos, pedagogos, antropólogos, físicos, historiadores, musicólogos, linguistas e outros profissionais. Muitos projetos foram pensados, negociados e formalizados por meio da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn), dentre eles o Projeto *Educação Indígena do Rio Negro*. A Foirn, em parceria com o Instituto Socioambiental (ISA), investiu muitos recursos materiais e humanos nessa escola, pois era a primeira escola que surgia, uma *filha* predileta. Depois foram surgindo outras escolas e a atenção também foi se voltando para outras *filhas*. Mas os  $\text{t}\text{t}\text{a}\text{p}\text{i}\text{n}\text{o}\text{p}\text{o}\text{n}\text{a}$ , numa década, já aprenderam como conduzir sua escola. Ainda que nem tudo tenha saído como eles sonharam e planejaram; nem todos tenham assumido como deveriam; nem todos tenham permanecido sempre com o mesmo entusiasmo e empolgação iniciais.

Formalizar a Escola Tuyuka foi uma decisão política corajosa e inovadora. Muitos antropólogos e indígenas do movimento indígena também estavam esperando tal realização, até mais do que os próprios  $\text{t}\text{t}\text{a}\text{p}\text{i}\text{n}\text{o}\text{p}\text{o}\text{n}\text{a}$ . Quando a Escola Tuyuka surgiu como projeto piloto, ela fez muito barulho na região: espanto por parte de muitas pessoas; admiração da parte de algumas; dúvidas por parte de tantas outras. Diversas vezes e em diferentes espaços, ela foi colocada como modelo de escola indígena que estava dando certo. Assim os  $\text{t}\text{t}\text{a}\text{p}\text{i}\text{n}\text{o}\text{p}\text{o}\text{n}\text{a}$  saíram da clandestinidade para o conhecimento do público ao nível municipal, estadual, federal e até internacional. Era um novo modelo de escola que estava surgindo dentro da expectativa dos Tuyuka e dentro de novas leis que amparavam o funcionamento de escolas indígenas diferenciadas, bilingües, comunitárias, específicas e interculturais.

Diversos alunos ali concluíram seus estudos do ensino fundamental. Muitos desses alunos continuam no território tuyuka e prosseguem seus estudos dentro de outros projetos educativos e projetos de trabalho.

Na nossa região do rio Negro (AM), uma das características dos estudantes é a de que quem começou a estudar, quer seguir estudando. Os Tuyuka não escapam dessa dinâmica histórica. Os próprios assessores externos, os professores locais, alunos e pais querem algo mais para os estudantes tuyuka. A partir desses desejos de continuidade, iniciaram em 2005 o Ensino Médio Indígena na Escola, e recentemente se iniciou a preocupação com a implantação de Programas de Ensino Superior Indígena.

Se os  $\text{t}\text{t}\text{a}\text{p}\text{i}\text{n}\text{o}\text{p}\text{o}\text{n}\text{a}$  não perderem de vista suas ideologias, presentes no seu projeto político-pedagógico, que tem flexibilidade e dinamismo, eles vão continuar construindo uma história diferente. Os avanços de projetos de trabalhos da escola apontam que se realmente os alunos-pesquisadores continuarem praticando o que estão aprendendo, teremos pessoas bem comprometidas com o desenvolvimento da região. Se aquelas atividades ficarem reduzidas a atividades escolares, sem partir para a prática, será necessário questionar novamente este modelo educativo tuyuka.

A escola dos  $\text{t}\text{t}\text{a}\text{p}\text{i}\text{n}\text{o}\text{p}\text{o}\text{n}\text{a}$  não é modelo acabado, completo e perfeito. É modelo diferente de educação escolar indígena que foi construído com múltiplas mãos, saberes, conhecimentos, assessorias, financiamentos, reconhecimentos de muitas pessoas e instituições.

A escola dos  $\text{t}\text{t}\text{a}\text{p}\text{i}\text{n}\text{o}\text{p}\text{o}\text{n}\text{a}$  não é só espaço indígena. É também espaço ocidental. Hoje está mais aceito esse componente das escolas indígenas. Ninguém quer estudar apenas saberes e práticas culturais tuyuka. Se assim fosse ninguém precisaria de escola nas comunidades indígenas.

Ao redor da escola dos  $\text{t}\text{t}\text{a}\text{p}\text{i}\text{n}\text{o}\text{p}\text{o}\text{n}\text{a}$  existe um grande controle social para ver sua continuidade e confirmar que tipo de homem e mulher a escola estará construindo. No atual momento, temos poucos ex-alunos como professores nesta ou em outras escolas indígenas da região. A maioria dos professores das escolas da região ainda corresponde a ex-alunos de escola de modelo ocidental, ou escola convencional, como costumam dizer.

Eu aposto que, para sua continuidade como ela foi pensada, a Escola Tuyuka terá que ser assumida pelos próprios ex-alunos, pois eles já possuem dentro deles muitos conhecimentos, saberes, filosofia e política desse modelo escolar.

O projeto de construção da escola dos *Ŭtapino* não terá um ponto final, continuará buscando respostas novas e adequadas para demandas da população. Como disse Higino Tenório Tuyuka na entrevista citada acima, esse ideal terá que continuar vivo.

Muitas questões e necessidades que essa Escola despertou ficarão sem respostas e sem soluções imediatas. A construção da própria história, com suas pesquisas, dúvidas, questionamentos em seus devidos tempos, dará respostas para as questões que hoje continuam sem respostas.

Ao longo do caminho, algumas daquelas demandas iniciais já foram atingidas - como falar e escrever em tuyuka -, mas eles querem seguir estudando: estudar ensino médio, ensino superior. E poucos querem estudar para se tornar *yai, kumu, baya*. Quem é Tuyuka sabe que para se tornar *yai, kumu, baya* não basta simplesmente memorizar o que se ensina, mas é exigido disciplina, dieta alimentar, espiritualidade, acompanhamento de sábios, jejuns, etc. Nas minhas recentes visitas à escola, não senti ou vi muito interesse por parte dos jovens em adentrar nessa dinâmica. Também não senti por parte dos sábios maior disposição de vivenciá-la comendo *ipadu* no final do dia, meditando e narrando histórias.

Atualmente, vemos que parte dos alunos e ex-alunos continua saindo para São Gabriel da Cachoeira e outras cidades. Cada pessoa ou família decide partir para um lugar, onde pensa encontrar a melhoria para sua vida. Assim foram também os nossos avôs, de tempo em tempo mudavam. Nenhuma escola indígena consegue assegurar a permanência das pessoas nos lugares de origem, comunidades indígenas.

Na Escola Tuyuka e nas comunidades envolvidas, hoje é possível perceber com clareza que o ânimo e dinamismo iniciais foram se modifican-

do com o passar dos anos. Alguns fatores criaram desgastes nos relacionamentos ou no empenho nos trabalhos: cansaço ou insatisfação por parte de comunidades que acolhem os jovens estudantes em rotatividade; acomodação por lecionar sempre em uma mesma comunidade; desentendimentos eventuais entre professores e coordenação ou durante cantos-danças rituais; saída de algumas pessoas desse processo escolar; problemas inesperados que surgem nas comunidades entre professores e entre alunos, ou envolvendo questões étnicas; exageros nas bebidas alcoólicas com consequência no processo escolar e na convivência: desconfianças, medos, inseguranças, etc.

A Escola *Ŭtapino* Tuyuka deve estar acima de personalidades, para não correr o risco de acabar. Vejo que ela é uma referência para outras escolas indígenas e para muitos discursos e programas de formação de professores na região do rio Negro. Segurar essa bandeira do projeto escolar tuyuka dependerá do compromisso das comunidades, empenho de todos os envolvidos, de assessorias externas contínuas ou periódicas, e de sua contínua renovação.

## Fechando a conversa

Esses pontos mostram de maneira resumida os conteúdos organizados na minha dissertação de mestrado, um trabalho descritivo do dia a dia da Escola Tuyuka, onde dei passos tímidos em meio à complexidade teórica ocidental e indígena. Um exercício de construção de um discurso indígena sobre as realidades indígenas com categorias ocidentais; e construção de um discurso ocidental a partir das teorias de conhecimento tuyuka. Eu quis oferecer ao público um instrumento provocador para se *pensar e repensar* os processos de construção histórica dos povos indígenas e não indígenas. Focalizei a construção das escolas indígenas na região do alto rio Negro como espaços ressignificados da escola ocidental. Uma escola assumida pelos Tuyuka e feita do jeito tuyuka, que ajuda a

refletir sobre o sistema nacional de educação. Somente alguns tiveram acesso à dissertação.

Os conceitos de cultura tuyuka, educação tuyuka, educação de modelo ocidental, escola tuyuka, identidade, negociação, interculturalidade estão entrelaçados. Os valores de um campo atravessam os outros. É difícil marcar estruturas duras e fixas, pois elas diluem-se constantemente. As culturas são produções e reproduções de diversos modos de vida humanos, dinâmicos, que se modificam, desaparecem e reaparecem em contextos sociais diferentes. Entre os povos indígenas da bacia do rio Uaupés, os valores e as práticas culturais se assemelham e se diferenciam constantemente. As culturas são portas abertas por onde diversos valores passam, ganhando novos contornos provisórios e originalidade cultural. Nesse dinamismo, a educação indígena prepara seus filhos para diferentes realidades.

A Escola Tuyuka, como outros modelos escolares, suscita novos sonhos. Hoje, mais do que antes, a Escola Tuyuka também lida com estudantes que sonham ser médicos, enfermeiros, militares, ganhar dinheiro, viver na cidade, etc. Por isso é muito importante para os Tuyuka retomarem os seus valores e suas práticas culturais também no espaço escolar, as comunidades tornando-se espaços de reflexões, discussões, debates, disputas e decisões. Professores, coordenadores, administradores e gestores são membros das comunidades e lidam com a política educacional interna e externamente, coordenam seus processos educativos dando um tratamento preferencial para a língua tuyuka.

A Escola é um movimento social cujos trabalhos ultrapassam as comunidades. Por meio dela os Tuyuka mostram sua capacidade de conduzir um trabalho importante, de agregar outros povos e projetos. Este enfoque lhes dá muita força para fazer do seu jeito o que era feito pelos *brancos*, com estratégias próprias para dar valor àquilo que fazem.

A Escola Tuyuka também se tornou um espaço interessante de pesquisas: boas formas de se repensar todas as facetas da *cultura* como terceiro espaço, derivado da produção cultural tuyuka e ocidental. Como espaço de fronteira e de negociação de saberes e práticas, essa escola permite a existência de novas elites e organizações. É importante espaço de construção das identidades e diferenças, através das relações entre línguas, tradições, ritos, escolas e povos. A compreensão das identidades está intimamente ligada ao processo de produção das diferenças, por isso os Tuyuka querem recuperar as práticas culturais e revitalizar a língua, como modo de se afirmar diferenciando-se dos outros, como um povo que volta o seu olhar para os conhecimentos do passado, as práticas do dia a dia e projeta um futuro diferente para seus filhos e netos.

A prática de *negociação* é um dos grandes valores da escola e está presente desde quando os Tuyuka começaram a pensar numa escola própria e na construção do projeto político-pedagógico. Acontece negociação em vários níveis: entre comunidades, lideranças, professores, secretaria municipal de educação, posições hierárquicas, diferentes etnias, entre os anseios dos velhos e jovens, etc. Essa estratégia garante a continuidade e fortalecimento da Escola Tuyuka, ajuda a filtrar as novidades e incluir outros elementos importantes.

Os Tuyuka conseguiram avançar em muitas áreas da sua vida. Novos desafios que surgem continuarão exigindo novas respostas. Por isso, peço ao leitor(a) que procure ir além das informações que estão sendo partilhadas neste artigo. Depois de 2007, outras mudanças aconteceram. E aqui foi apresentada apenas uma breve nota sobre as percepções de mudanças e perspectivas de futuro desta escola, a partir dos dias de hoje. A Escola Tuyuka é espaço de busca e construção. O caminho de educação escolar que os Tuyuka iniciaram continua aberto!

# IMPACTOS DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS TUYUKA

HIGINO TENÓRIO TUYUKA<sup>1</sup>

**Higino Tenório (H):** Eu entendo por valores a identidade cultural, a sociedade e a cultura do povo indígena. *Niromakañe* são os valores tuyuka: não são apenas os conhecimentos, mas também a língua e as relações de parentesco, que estabelecem vínculo forte de afinidade, ou uma continuidade forte de respeito. Vou falar aqui sobre o valor cultural que é a própria língua e sua perda, já que a língua tuyuka estava pouco a pouco, gradativamente, sendo exterminada. Eu diria que *gradativamente* é quase um eufemismo. A nosso ver, não foi gradativamente, foi rápido: no período de 1970-1980, nesses dez anos, o tukano se tornou mais forte que a língua tuyuka em comunidades tuyuka no alto Tiquié.

**Flora Cabalzar (F):** *Por que o período de 1970-1980 foi tão diferente de 1960-1970, para a língua tuyuka?*

H: Porque nos anos 70 estava terminando a ditadura. Ditadura era muito forte: para ser cidadão brasileiro você tinha que deixar outras línguas e falar português. Era isso. E tem outra história: já que a escola não conseguiu essa intenção de

acabar, de converter o indígena no verdadeiro falante do português (ela não conseguiu), como foi estabelecida a política linguística na missão? A língua tukano ficou como língua de comunicação genérica, para todos os povos. Nesse momento o tukano consegue ter essa prerrogativa sobre as outras línguas, e se sobrepõe às outras, como língua de comunicação.

A escola da missão adotou como regra: — Só pode falar língua tukano aqui dentro do colégio! — e no caso do tuyuka e das outras línguas, que não o tukano, o que acontece? Como a gente era minoritário, e todos os jovens naquele tempo eram estudantes, eles entravam na escola com as mães tukano incentivando eles a falar tukano: — Filho, tu vai pra escola, então aprende tukano! — dentro de casa já iam incentivando a falar só o tukano na escola.

Eu escutei muita gente dizer: — Coitado do meu filho, vai aprender tuyuka e vai falar muito mal tukano. Tem que aprender a falar primeiro tukano aqui dentro de casa! — tinha essa vergonha do próprio filho falar mal tukano no colégio. Escutei várias mulheres falarem assim,

---

<sup>1</sup> Entrevista realizada em outubro de 2010, quando Higino visitou Joanópolis/SP para revisão da tradução de um livro hoje no prelo (*Utapiñoṇa Pose minia, Pássaros-adorno tuyuka*). Higino Tenório reflete, no contexto do alto rio Tiquié, sobre a construção das escolas indígenas desde o tempo dos internatos.



© Beto Ricardo/ISA, 2005

**Higino Tenório  
Tuyuka**

mas eu era contra e dizia: — Minha língua é importante — enquanto elas: — Higino fala à toa, porque os Tuyuka chegam na missão falando muito mal tukano e são zombados. Eu não quero que meu filho passe assim, que ele seja zombado, apelidado!

Foi nesse ponto, nessa época de 1970-1980, que começa. Os Tuyuka sendo incentivados desde casa, a falar tukano. Aí se engrena bem. Lá na missão eles entrosam bem, porque lá o tukano é língua de comunicação dentro e fora de sala de aula. Tukano era muito forte e se torna uma língua hegemônica para todos. Para Iauaretê, Taracuá, Pari-Cachoeira. Talvez até na Colômbia. No rio Papuri, em Monfort. Talvez em Acariquara. Um território grande. De qualquer forma, as línguas minoritárias, inclusive tuyuka, sentiam essa pressão.

***F: Já existia essa tendência e alguma reação dos velhos Tuyuka em relação ao uso do tukano?***

H: Tinha reação mesmo. Meu pai reagia muito a essa questão da perda. Os velhos não queriam ver

acabar, porque era a língua deles. Eles entendiam a importância da língua! Velho não é como jovem. Um jovem desde cedo sendo incentivado a falar outra língua, claro que não tem o mesmo pensamento! Agora, o velho, que nasceu falando, e continua falando; que, através de sua língua, concebe a sua visão, que cria conceitos através da sua língua, e recebeu esses conceitos do passado; para ele, língua de outro não é uma língua completa. Eles achavam isso, e reagiam.

Mas a reação não era bem recebida pela maioria jovem, com as mães no mesmo pensamento. Era conflito meio que perdido, um conflito entre própria comunidade, própria família mesmo, onde a língua minoritária sofre pressão dessa maneira. Não sei se isso existe pelo Brasil, talvez entre japoneses que estão entre brasileiros falantes, onde a maioria está falando português. Se ele falar japonês na sala de aula, alguém vai querer gozar dele. Aqui acontecia isso e era muito forte. Os Tukano zombavam dos Tuyuka, repetiam uma palavra dos Tuyuka só para gozar. Era assim. A gente, como sociedade diferente um do outro, específico, de qualquer forma cria confrontos e certos estereóti-

pos por você ser diferente, diferente pela comida, usos e costumes que sempre teve. Quem não pratica uma coisa, acha que aquela coisa é nojenta, indevida, uma comida indevida. Mas para quem desde o início, desde sua transformação, criou esse tipo de arte culinária diferente, para ele é bom.

***F: Os Tukano exploram mais que os Tuyuka, esses estereótipos?***

H: Como a gente é minoritário, ninguém vai brigar com multidão. Essa é a diferença. Mas certo confronto existe, pois quando um Tukano chega, o Tuyuka também provoca, se estiver no seu território. Isso que é importante entender. Cachorro na sua casa é rei. Mas como o território tukano é maior, perdemos em espaço político-linguístico. E então as brincadeiras dos Tukano sobressaem. E é assim também porque a gente casa mais com mulheres tukano. Então essa brincadeira está por dentro. Quando a gente é criança, não pensa ainda com essa malícia. Aprende a ser malandro porque o outro nos mostra... Isso acontece também na política de hoje.

***F: Há proximidade entre a situação das escolas e das línguas tuyuka, wanano, tariana?***

H: É o mesmo processo lingüístico e o mesmo espaço ideológico chamado escola diferenciada, enquanto o sistema está ali, presente. Isso que temos que discutir. Muita gente não percebe qual a presença ideologicamente mais forte. E onde ela está presente.

Ideologia não se lê, não se vê, não se pega. Ideologia você aprende, enraíza e ela está aí, forte. Outras escolas também devem estar sofrendo a mesma pressão ideológica sistematizada. Duas ideologias se confrontam e uma tem que se sobrepor à outra, entende? Essa ideologia sistematizada já está dentro de cada um dos professores, porque nas formações de professores, a ideologia dominante oculta a ideologia indígena. Estou falando de formação em geral: magistério, acadêmica, universitária, pós-graduação. Estou falando de tudo.

Então, naquele momento a maioria dos Tuyuka já falava só língua tukano. Apenas os maiores de quarenta anos ainda falavam tuyuka. Eu, por exemplo: eu entrei com dez anos na missão. Se eu tivesse saído da minha família e território, eu teria perdido minha língua. Só que eu estava continuamente em conexão com minha família. Oito meses por ano eu ficava na missão, e então eu voltava. Meu pai era falante e nunca me proibiu de falar a minha língua. Eu, inclusive, também era *órfão* de mãe, então eu não tinha essa pressão dentro da minha casa, de as próprias mães dizerem: — Ah meu filho, você tem que falar tukano.

Já minha avó era de geração antiga, daquelas tradicionais mesmo, então minha avó nunca dizia: — Não fale mais tuyuka! — pois essa era uma conversa um pouco nova, de ex-alunas, mães ex-alunas da missão que começaram. Como a escola muda. Escola é muito importante e perigosa! Ela pode fazer a cabeça pensar de outro jeito.

Essa era uma conexão relevante, que propiciava manter essa língua. Uma conexão frequente com o pai e com os mais velhos. As mais velhas como minha avó, sempre diziam: — Você é Tuyuka, tem que falar sua língua. Já algumas mulheres que trabalharam com os padres, ou estiveram em Manaus, com experiência dessa vida da sociedade, não deixavam o filho falar tuyuka porque achavam meio vergonhoso. Porque para elas essas línguas não tinham função nenhuma em Pari, em São Gabriel, em Manaus. Existia esse confronto. Mas eu não queria confrontar, eu só queria valorizar a nossa língua. Estava propondo que pudesse acontecer uma revirada.

***F: O que mais essa discussão inicial em torno da língua mobilizava?***

H: Com pouca gente falando, uma língua está ameaçada de extinguir. No primeiro momento, os Tuyuka que já tinham perdido sua língua achavam que essa língua estava prestes a acabar. Eles nos chamaram de *coitadinhos*: — Coitadinhos, como eles vão sobreviver a esse mundo? — di-

ziam os próprios Tuyuka que já estavam falando tukano e sentindo, eles próprios, muita insegurança com relação ao movimento de revitalização: — Coitadinhos, que pena deles, eles querem revitalizar...

Mas a gente pensou nisso, e a mobilização aconteceu primeiro internamente. Não era ainda muito ampla, também porque o território linguístico tuyuka da área brasileira do alto Tiquié é muito restrito, uma parte mínima: três ou quatro comunidades. A gente tinha essa preocupação entre os mais velhos, de que a língua tuyuka estava com tendência forte de extinguir-se. Naquele momento toda pressão era de fora: uso hegemônico da língua tukano; cada vez mais crianças se integrando à língua tukano e tornando essa língua cada vez mais forte, como língua franca no seio das comunidades tuyuka. Essa era a preocupação: — Como é que vai acontecer? — Nossa preocupação maior era de continuar falando (manter a oralidade).

Velhos sentiam a língua sendo ameaçada. Os mais novos não percebiam, mas os velhos percebiam isso, que as novas gerações, jovens e crianças, não estavam mais falando o tuyuka. Eles tinham essa ideia: uma língua, sendo substituída pelo tukano, era praticamente o fim da transmissão dos conhecimentos. Essa preocupação era muito forte.

O primeiro momento de mobilização em si aconteceu com a formação do primeiro magistério indígena, quando discutimos o tema chamado política linguística. Aí compreendi melhor o sentido filosófico de uma língua. Aí sim, a partir dessa minha formação, aconteceu mobilização. Eu tinha que falar a cada momento, para cada comunidade: — Olha, isso é importante! — inclusive com meus companheiros de luta tukano. Vicente era muito forte também e me apoiou. Com isso, a mobilização comunitária da língua, falando que a língua estava quase extinguindo, que teríamos que animar, foi se tornando muito conscienciosa e quase todos acabaram por aceitar. Nesse clima a gente também estava mobilizando o apoio do Projeto de Educação para a

Escola Tuyuka, começando a realizar os primeiros encontros entre várias comunidades para debate das políticas linguísticas e da política da Escola Tuyuka.

***F: A língua tuyuka é importante para os velhos tuyuka, do mesmo jeito discutido no magistério?***

H: Essas duas coisas são muito ligadas com formação e educação... Os velhos se preocupavam com não perder a língua como uma língua de conhecimento e como uma língua de transmissão. Aqui no magistério é diferente, mas também liga muito com pensamento dos velhos. Eu aprendi a filosofia que os velhos colocavam, de que essa língua era essencial para sobrevivência do conhecimento. No magistério a gente discutia que a língua é importante porque estabelece uma identidade muito forte, porque é através dela que uma sociedade constrói seu pensamento, sua forma de conhecimento, cria conceitos e concepções sobre o mundo. Isso era muito ligado com o pensamento dos velhos. O magistério foi importante também porque a escola convencional sempre dizia que língua indígena, ágrafa e sem escrita, não trazia muitos conceitos, não construía uma cultura...

***F: A escola convencional (que existia até então) propunha construir uma cultura em torno do português?***

H: Isso era muito forte. Só a língua nacionalmente falada construía pensamentos filosóficos, técnicos, tecnológicos. Essa era a língua verdadeira. A língua tukano nunca tinha construído esses pensamentos, técnicas, tecnologias. Era miudinha, não tinha dimensão ampla para poder ser uma língua de universidade, de conhecimento. Era um pinguinho que não valia nada. Esse pensamento era muito forte.

Bom, os velhos estavam preocupados, porque essa pressão era forte. Inclusive, eu passei por essa situação quando a gente começou a fazer articulação de que a língua tinha que ser escrita. Muitos velhos questionaram: — Como essa

língua tuyuka vai desenvolver uma técnica de fabricar sabão? — eles entendiam que apenas quem falava português fazia sabão e espingarda. Só quem falava português era inteligente e tinha capacidade de fabricar algo, fosse sabão ou fósforo. Emílio velho falava: — Ei, meu neto, como você esta pensando em escrever a língua da gente? Essa língua nunca foi escrita; começando a escrever tuyuka, não vão nem fabricar sabão. Quem fabrica sabão e outros artigos industriais é quem fala português. Para eles, se a escola quisesse escrita em Tuyuka, significaria um futuro sem mercadoria. Ao mesmo tempo, os velhos também tinham a preocupação com a língua tuyuka, que era importante para transmitir esse conhecimento próprio.

Discutir a política de língua na escola foi mobilizador. A mobilização aconteceu quando a gente estabeleceu a língua tuyuka como língua de instrução da escola, o que aconteceu através de grandes reuniões e oficinas. Foi quando a gente começou a chamar líderes importantes, velhos, e começou a falar sobre a importância da língua, a vida que ela tem e exerce sobre o comportamento do Tuyuka, dentro do conhecimento; no sentido de que, sem nossa língua, a gente não conseguia entender a cosmologia, a mitologia, os conceitos de benzimentos, os grandes conhecimentos, no sentido cultural mais fortalecido. Eu acho que as oficinas de políticas lingüísticas, a partir do ano 2000 já como ação do Projeto de Educação, fizeram com que velhos, outras lideranças e jovens entendessem a importância dessa mobilização.

***F: O que se dizia da relação entre diferentes línguas?***

H: No primeiro momento, a mobilização tratava do fortalecimento mesmo, de escrever e falar tuyuka. Neste momento essa era a forte decisão, de usar a língua. No segundo momento de discussão foi estabelecido: a escola só contrataria professores que fossem Tuyuka. E teve confronto, porque aqui também vivem famílias

de outras etnias, e veio a discussão: — Meu filho também sabe falar tuyuka, pode também ser professor, porque nasceu aqui e aprendeu falar tuyuka. Será que meu filho vai ser excluído desse trabalho? — e muito depois, alguns destes meninos também se tornaram professores. No terceiro momento, a mobilização foi sobre a introdução do português. De que maneira o português deveria ser introduzido na escola, uma vez que naquele momento inicial, muitas das famílias que moravam na comunidade de São Pedro, nas comunidades do alto Tiquié, não falavam português. Era papel da escola, ensinar português? Se sim, de que forma? Uma vez que foi estabelecido que a língua tuyuka seria língua de instrução e estava no patamar de primeira língua, como ficaria a língua portuguesa?

Em várias ocasiões, muita gente falava: — Nós temos que aprender ao mesmo tempo português e tuyuka! — mas será que dava? Isso já vinha acontecendo. Desde a escola convencional já havia esse tipo de ensino nas escolas indígenas, esse método onde o professor falava na língua tuyuka enquanto alfabetizava em português, traduzindo tudo o que ele ensinava, para o tuyuka. Como o menino não entendia português, o professor tinha que traduzir tudo. Já tínhamos experiência anterior com isso. Essa era uma experiência que já vinha sendo feita em qualquer escola da região, e isso foi avaliado. Por que muitas crianças, naquele presente momento, não estavam falando português, mesmo sendo alfabetizadas na língua portuguesa? Por que eles não conseguiam falar bem o português? Era evidente, era claro: eles não falavam português porque, na maior parte da vida, eles falavam tukano ou tuyuka, até mesmo na escola. Naquela época a maioria das crianças falava tukano entre elas. Elas entendiam tuyuka, mas não estavam falando. Quem sustentava a fala tuyuka eram os outros, nossos cunhados que vieram de fora, os que não eram Tuyuka mas vieram morar com a gente. A maioria dos Tuyuka estava falando mais tukano.



© Beto Ricardo/ISA, 2001

Escola Tuyuka, alto Tiquié

***F: A escola coloca o tukano, o tuyuka e o português nesse debate?***

H: Não. No primeiro momento entra só tuyuka e português no debate e planejamento da política da escola. Todos os Tuyuka já eram falantes do tukano. Com a Escola Tuyuka, surgiu uma ideia para muitos, de que a gente estava proibindo as crianças de falar tukano. A gente tinha que tomar uma atitude, mas não essa. O que a gente queria era menos intensidade no uso da língua tukano, e mais intensidade no uso da língua tuyuka.

Por que a gente tinha estabelecido só o tuyuka como língua da escola? Porque percebemos isso: — Bom, o território é muito grande, onde você for, vai fazer contato com a língua tukano. Dentro da família também está presente essa língua, pois a mãe é Tukano! A mãe tukano é muito forte! Não vamos chamar de radical,

mas ela tem uma ideia muito forte, ela não quer deixar a sua língua, mesmo estando em território tuyuka.

***F: Vocês propuseram mudanças na escola e também fora da escola?***

H: Quando a gente começa a discutir, a gente tinha uma ideia de que a língua tuyuka ia ficar forte dentro da escola, e forte fora também. Teria que criar um impacto positivo entre outras línguas, estando presente também em outros territórios fora da escola, fora daqui. Acho que é por isso que os tukano se sentem fortes para dizer: — Nossa língua não vai acabar.

No começo (às vezes o pessoal não lembra... eu lembro!), os Tuyuka, as lideranças, disseram que quando alguém viesse para a escola na comunidade tuyuka, para poder entrar, teria que aprender a falar algum tuyuka primeiro. Eles chegariam já

falando as coisas principais como: — *Wakāi mʉ?* (bom dia, você acordou bem?). Antropólogos, médicos, antes de entrar em território tuyuka, teriam que aprender o vocabulário básico. Isso não aconteceu porque a gente deixou de cobrar.

E cada processo deveria acontecer com discussões, discutindo mais o que a gente vê, percebe. Foi um forte momento de mobilização, de discussão, de projetos locais dentro do Projeto de Educação maior... Acho que hoje a escola passou desse momento, por não estar refletindo tanto.

***F: Que importância tem, na região, o fato das pessoas conhecerem muitas línguas?***

H: Acho que ninguém pensa nisso, é uma coisa automática. A gente não pensa na importância disso. É necessidade para comunicar, e você não discute. Quando você chega no outro contexto com outra língua, tem necessidade de falar aquela outra língua. Já para transmitir um conhecimento, aí sim fico muito preocupado com a minha língua.

A língua tuyuka não está presente na região toda do rio Negro. Se chego onde poucos ou ninguém entende tuyuka, não vou falar em tuyuka, porque para transmitir precisaria de tradutor. Uma língua tem mesmo função, quando é conhecida por todo mundo. Quando preciso me comunicar com não falante de tuyuka em qualquer outra região, então vou falar numa língua que a maioria daquela região entenda. Apenas uma pessoa entender, não é importante pra gente.

No contexto maior, por que vou andar falando tipo doido minha língua? Falo com meu amigo, com meu irmão, andando junto em grupo tuyuka: aí a gente fala nossa língua! Quando estamos entre Tuyuka, ninguém mais vai dizer: — Agora já passamos pro território tukano, vamos falar tukano! — ninguém mais vai dizer isso hoje em dia. Ninguém pensa mais nisso. Vamos continuar falando tuyuka.

Nós valorizamos nossa língua na Escola Tuyuka, com ótimos resultados nas comunidades dali. Mas resultados bem localizados, porque nosso território lingüístico é pequeno. Então

também tentamos, pouco a pouco e com várias estratégias políticas, expandir um pouco o uso do tuyuka entre os vizinhos... Como o uso da língua tukano é tradicionalmente enraizado em nós, a gente acaba, às vezes, não conquistando território (território lingüístico).

Temos resultados positivos: a língua foi valorizada, todos falam e escrevem agora. Mas para expandir, conquistar territórios, ela ainda caminha muito timidamente. Porque a gente não discute muito como conquistar novos espaços lingüísticos. A gente não implementou a demanda da escola tukano de São José II, que tinha solicitado que algum Tuyuka desse aula de tuyuka lá na escola deles. Como a gente não assumiu, perdemos espaço. Não temos tido um pensamento forte de conquistar território lingüístico. Eles, da Escola Tukano Yupuri, combinaram isso porque estávamos escrevendo muita literatura em tuyuka, e eles sentiram necessidade de entender o que estava sendo escrito: alguém poderia ir lá entre eles para dar apoio na leitura de tuyuka. Já estávamos amarrando essa conexão com eles, casando. Mas esse casamento não caminhou bem. Eles falaram duas vezes, mas a gente não respondeu a essa expectativa... Lá tem Tuyuka morando, mas não falam a própria língua por lá. Minha sobrinha e outra moça, da família Lemos, vivendo lá, não falam tuyuka. Como não respondemos rapidamente, os Tukano desinteressaram.

Avalio que a Escola Tuyuka não teve esse preparo, de entender esse negócio: —Olha que campo bom, vai ser fértil, vamos lá! — e se tivesse ido, se a gente fizesse essa ponte, já teríamos no mínimo conquistado outro espaço lingüístico para uso do tuyuka entre os Tukano.

Também tiveram oficinas em que os Tukano vieram na Escola Tuyuka, e o contrário. Sempre escuto Vicente falar que a Escola Tukano quase que é produto dessa discussão dos Tuyuka. Sempre teve esse apoio entre nós. Mas às vezes fico sozinho pensando, analisando: a gente não é tão ambicioso, conquistador; somos muito mansos nessa questão... Analisando, a gente pode ter

uma ideia sobre o futuro, sobre como queremos que falem nossa língua daqui a 20 anos. Não temos essa perspectiva, por isso que nossa língua ainda está naquele territórinho ali, onde domina, escreve. Gilvan mesmo falava que, para conquistar mais território, você tem que ter uma política de conquista.

***F: Os colombianos que chegaram para estudar na Escola Tuyuka, também falavam tuyuka?***

H: Sim, pois na parte da Colômbia é outra história. A língua tuyuka tem força no alto Tiquié colombiano, entre os Tuyuka e mesmo entre os Bará e Barasana que moram por lá. Ficou mais forte porque os missionários chegaram ao alto Tiquié colombiano em território tuyuka mesmo. E, com a instalação da escola e missão em Trinidad, comunidade tuyuka, o tuyuka se tornou língua de comunicação para Bará, Barasana, Yebamasa... Os pais já sabiam que lá era território tuyuka e já vinham com essa cabeça: — Aqui é território tuyuka e então vou ter que falar tuyuka. Como acontecem as coisas! Com a instalação ou implantação de qualquer infraestrutura, com esse estabelecimento em certo território linguístico, aquela língua de lá pega esse prestígio, essa prerrogativa. A missão salesiana em Pari foi instalada no território linguístico tukano, que se tornou língua hegemônica para todo o rio.

***F: Então Trinidad (Colômbia) e a Escola Tuyuka (Brasil) se instalaram em território tuyuka.***

***Você pode comparar esses dois casos?***

H: Em Trinidad a língua tuyuka ficou mais forte como língua de comunicação nos espaços públicos; aqui na Escola Tuyuka, ao contrário, ela se tornou mais forte e mais institucionalizada na escola: virou a língua da escola. Instituída na escola, o tuyuka também ganhou status na sociedade. Mas em Trinidad, o espanhol é a língua da escola, porque outros de fora que vieram trazendo escola. Lá o tuyuka não é usado na escola, só o espanhol. Mas ainda assim o tuyuka falado fora da escola se fortalece, porque uma instituição dessas é instalada em território tuyuka.

Com a Escola Tuyuka, a língua tuyuka também passou a ser mais usada fora da escola, mas não pelas mães, porque as mães não conseguem usar. Essa língua tem força pelos homens falando. Culturalmente falando, as forças ainda se chocam, culturas se chocam internamente. Para as mulheres é ainda mais difícil, porque se casam fora, porque não nasceram lá.

O que aconteceu com a Escola Tuyuka é que os filhos passaram a falar mais tuyuka com outras crianças, brincar mais, e o tuyuka passou a ser entendido pela criança... Uma língua que já era doméstica, de dentro da família por causa do pai, voltou a ser das crianças, que passaram a brincar mais em tuyuka. Em dez anos já temos crianças, como minha filha, que entrou na escola tuyuka com 13 anos voltando de Pari-Cachoeira, e com isso mudou sua história totalmente. A língua tuyuka se tornou mais forte e utilizada por ela com os companheiros que falam essa língua.

Antigamente quem passava em Pari-Cachoeira, não falava tuyuka. Hoje, depende do contexto. Se vão duas pessoas, não tem presença muito forte. Tenho visto que vocês brancos também são assim... Um casal de turistas na Áustria anda mais quieto. Mas se vem um grupo grande, é uma gritaria, todo mundo falando alto na própria língua: isso também está acontecendo hoje aqui. O tuyuka não se torna uma língua forte no outro território linguístico porque ali é um território diferente, respeitado.

***F: Em Onça Igarapé tem mudanças importantes?***

H: Eles falam tuyuka na Escola Tuyuka, mas ouvi dizer que continuam falando tukano no ambiente doméstico. Para brincar, entre eles na comunidade, escutamos que ainda falam tukano.

Na verdade, nossa política deu resultado. Como eu falei, muitas línguas são essenciais dentro da comunidade, porque a criança vai aprender a língua de sua mãe e outras, além da língua estabelecida na nossa cultura do rio Negro pelo pai. Casa é paterna, adorno é paterno, território é paterno.

Língua é a mesma coisa, tem esse contexto de patrilinearismo. Por isso que mulheres é que vêm...

**F: Mas adornos tuyuka se parecem com os adornos tukano...**

H: Pode ser parecido ao do homem tukano, mas não é da parte das mulheres. Os adornos e as línguas têm origens diferentes no momento da transformação. Meu pai dizia que ninguém sabe como se originou essa língua da transformação. Grandes pensadores (por isso existe prerrogativa) tukano acham que a língua deles é a língua da origem... Analiso hoje o seguinte, sobre a língua da origem. Talvez tenha tido uma língua na origem, como falava meu pai, por isso foram criados esses cantos tradicionais que têm mesma linguagem tanto para Tukano, Tuyuka, Barasana, Tatuyo ou Wanano. A mesma linguagem, mas ninguém sabe dizer que linguagem é essa, se Aruak ou Tukano... Ninguém sabe. Em um momento ela se diferenciou.

Nossa cultura diz o seguinte. Era ruim se casar com falante de uma mesma língua. Então Deus da Criação falou: — Vamos dividir as línguas — e assim estabeleceu também com quem poderíamos casar. — Esse é grupo com quem você pode se casar, esse é grupo com quem não pode — porque considerado como irmão.

Meu pai me contava o que acabei de dizer. Se o tuyuka fosse língua do começo dos tempos, seria a língua comum do *kapiwaya*. Ninguém sabe como cantavam as primeiras mulheres no mundo de transformação, porque elas não cantam *hãde hãde* na linguagem da origem. Mas sabemos que linguagem de origem é aquela dos cantos antigos, hoje chamados cantos tradicionais, porque em toda parte, gente de transformação cantou com ritmo diferente, mas com mesma letra e linguagem (por exemplo, *keno, kapiwaya*); e dançou com adornos muito parecidos.

**F: Wedeapure manigu, wedeapu, o que significa?**

H: *Wedeapure*, é o seguinte, é um diálogo entre duas coisas, que cria essa afinidade no casa-

mento, que estabelece uma relação, estabelece esse tipo de vínculo, parentesco. Senão, é como um estranho para ele, no sentido de dizer que ele nunca teve essa relação. Antigamente ninguém tinha esse vínculo com os brancos, que é uma relação pré-estabelecida, que já vinha desde antigamente. Isso é difícil e interessante, porque relação de parentesco cria certo tipo de respeito e fortalecimento da cultura tuyuka. Tem gente que quer estragar isso, diz que essas coisas são besteira.

**F: E o tuyuka além do território tuyuka?**

H: Eu acho que essa língua poderia ser falada fora do contexto do território tuyuka. Por quê? Podemos imaginar que um poder público, comprometido com essas questões de que uma língua se torne interessante, tome uma providência para que todas as línguas, não somente as convencionais ou cooficializadas, estejam representadas em um concurso público. Assim, acho que cria interesse maior por essas línguas incluídas no concurso. Mas se o poder público esquece isso, as línguas morrem de novo. Se sair um edital dizendo que todas as línguas do município vão ter espaço público, acho que todos irão se interessar pela sua língua, por usar a língua tuyuka, tukano, baniwa... Provoca interesse de estudar! Mas se não tem essa atitude e tomada de decisão política, ela morre totalmente na cidade.

Percebi isso quando teve concurso tukano em São Gabriel. Todas as famílias que vieram para a cidade há mais tempo, ficaram motivadas a aprender. Mesmo na incerteza da situação, disseram: — Vai filho, vai aprender, porque vai gerar emprego — essas tomadas de decisão provocando certa motivação. Mas do mesmo jeito que mobiliza, cai e morre.

Quando o poder público toma esse tipo de decisão, uma língua minoritária (em comparação às cooficializadas que são as mais faladas), seja qual for, começa a aparecer no panorama municipal. As pessoas começam a sentir a importância, ela passa a ser usada ou cria certo valor.

Eu vou contar sobre a cooficialização de línguas em São Gabriel. Certa época ia ter concurso público para empregar os falantes de tukano, baniwa e nheengatu em São Gabriel como funcionários públicos, recepcionistas... Enquanto o pessoal estava promovendo isso, algumas famílias tukano que há tempos estão em São Gabriel ficaram doidas — expressando vulgarmente — porque queriam entrar no concurso. Procuraram alguém que soubesse ler e escrever em tukano. Alguns queriam aprender tukano, mesmo sem saber falar. Outros queriam ensinar, mas percebendo que seria difícil aprender a fazer redação em uma semana. Parece que esse concurso não aconteceu. Teve inscrição, mas ficou por isso, só aconteceu muita preocupação. Talvez não tenha tido entendimento com o poder público.

Com algumas políticas, teria sim como viabilizar todas as línguas. Irmã Edilúcia, por exemplo, fez um concurso diferenciado usando todas as línguas. Os concursos diferenciados têm viabilidade nesse sentido. E o poder público que se compromete a fazer ações nessa direção se torna um suporte político muito forte para essas línguas. Isso foi positivo, deu um salto no sentido de valorização. Mas depois parou tudo, começou a cair de novo.

***F: Em escolas que privilegiavam uma das línguas indígenas ao lado do português, como equacionar a presença das demais línguas indígenas daquela região?***

H: Desde o Plano Municipal de Educação, sempre se discutiu política linguística como base de tudo. Sobre esse movimento do uso de outras línguas - as não reconhecidas como cooficiais pela Lei Municipal -, no meu entender elas estão, de qualquer forma, amparadas pela lei maior que é a Constituição, onde fica entendido que essas línguas têm o mesmo status das línguas cooficializadas. A cooficialização era para mostrar ao público uma política formalizada como Lei Municipal.

Teve confusão no primeiro momento, com questionamento muito grande sobre como fica-

vam as outras línguas. Eu mesmo questioneei, mas depois entendi. Isso não significava que as não cooficializadas perdiam espaço. Elas estavam no mesmo patamar, como foi colocado dentro do Plano Municipal de Educação: se garantia o uso - nas comunidades - das demais línguas minoritárias, como línguas oficiais daqueles lugares. Essas línguas continuam tendo esse espaço. Só que esse nível de discussão, essa política de consolidação, parou muito nesse governo (2009-2012), com a submissão à Câmara para ser aprovado. Parou totalmente.

Você aceita juridicamente: — A minha língua é cooficializada —, mas deve entender que as demais línguas, não incluídas nessa lei, se usadas na escola, têm o mesmo caráter, constituídas como língua oficial da escola. Tem gente que não entende isso e diz: — Ah! Minha língua não é cooficializada, então não vou usar na escola!! — e então, teria que ter uma política bem discutida, para esclarecer melhor às pessoas que trabalham com a língua. Muitas pessoas não entendem e se sentem inseguras com essa questão.

Na comunidade, as outras línguas faladas pelos moradores nunca foram desprezadas ou proibidas. Mesmo que nossa maneira de falar seja muito forte pela valorização do tuyuka, um grupo tuyuka radical mesmo acabaria levando as mulheres a falar só tuyuka! Mas não existe isso. Ninguém vai obrigar. Cada um tem seu direito hoje em dia. Por exemplo, em casa eu falo duas línguas: algumas vezes eu, que sou Tuyuka, falo em tukano com minha esposa, e ela gosta. E ela, que é Tukano, quando tem boa vontade e bom humor, também fala tuyuka comigo. Assim se vive.

Quando se trata de política linguística, tem também certos momentos em que a gente fala que as mulheres são muito fortes, não querem deixar sua língua, que deveriam já estar falando ou usando mais o tuyuka, que deveriam usar mais tuyuka do que a própria língua, que deveriam falar sua língua só quando vão lá com a mãe, com o pai delas. Isso é falado em público dentro dessa política linguística. Mas, na prática,

não é assim, falamos mas não impomos. Muitas vezes elas não falam tuyuka em casa, e os maridos reagem de forma positiva, não insistem. As mulheres falam: — Não dá para a gente falar só tuyuka, não sei por que a gente não aprendeu a falar tuyuka... A gente gostaria tanto de falar, mas não dá! — e isso é normal.

Tem professores tuyuka na Escola Tuyuka que vieram de outras comunidades e só falavam tukanó. Não conseguiam falar tuyuka. Alguns adotaram a língua tuyuka no ensino mas, em casa, não falam tuyuka. Alguns comentavam que esses professores deveriam dar exemplo e falar tuyuka em casa também. Na escola, o jeito era falar. Mas na casa, ninguém vai insistir. Outra professora teve essa dificuldade, por entender, mas não falar tuyuka. Mas teve que falar na escola e foi alfabetizadora em tuyuka.

***F: Ainda continuam falando dessa política lingüística na Escola Tuyuka? Da língua falada e escrita...***

H: Isso não acaba. Política linguística não pode se consolidar, porque a língua segue sempre dinâmica, com entrada de outras línguas em outras formas. Vai entrando a internet, a língua inglesa. E a língua sempre sofre modificações. Antigamente, a língua era basicamente instrumentada para aquele tipo de vida do antigo. Mas hoje não é como antes.

***F: Dez anos atrás, vocês optaram por usar apenas o tuyuka como língua de instrução, durante todo o ensino fundamental e também em parte do ensino médio. Qual o espaço do português hoje?***

H: Ninguém gosta de discutir essas questões problemáticas. Poderiam ser mais discutidas... Eu lutei por firmar essa valorização da cultura tuyuka, mas tem retrocedido um pouco. Por isso falo que a escola tem que ter muito cuidado e ser bem cuidada. O pensamento político da escola tem que ser sempre avaliado: — Será que estamos caminhando? — pois se não for assim...

Hoje, muitos professores estão achando que o tuyuka como língua de alfabetização e instrução, enfraquece o aprendizado de português. Eles acham que hoje em dia mudou, que os alunos vão querer fazer universidade, aprender uma profissão. Estão vendo que estamos fracos em português e que vamos ter que trabalhar mais para conseguir falar bem português e compreender textos, para conseguir cursar universidade. Por isso uns dizem que a escola está fraca e que não querem mais deixar seus filhos lá. Isso é falado, mas não está gerando uma discussão mais forte.

Eu já falo o contrário: se meus filhos tiverem oportunidade de cursar universidade, podem cursar. Mas eu não vou obrigar ninguém a fazer faculdade. Eu quero mostrar que o importante é que ele saiba viver de seu conhecimento, e falo que capacidade de viver bem não vem só fazendo universidade. Dependendo da necessidade, faz universidade. Mas nosso projeto de escola foi montado para ficar nas comunidades e para que, com aprendizados do ensino médio, os jovens possam executar alguma atividade produtiva que dê mais qualidade de vida para eles. Isso ainda é um desafio, não totalmente alcançado. Quando falo isso com pessoas de diferentes pensamentos, fica difícil me fazer entender...

Localmente, a gente tem proposto valorização e segue discutindo sobre o trabalho da escola. Você avalia o trabalho, conforme o que você propôs, avalia no sentido desses impactos. Estamos discutindo esse tema das mudanças, um lado que também interessa para sociólogos e antropólogos. Mas muita gente não consegue discutir a mudança e entender as mudanças. E acham que a gente está se contradizendo!

Sempre sugeri para os professores discutirem, entre os temas relevantes, essa questão: Como a gente vê esses processos de valorização da própria língua? Como esse processo se condensou? Como ele se estruturou? Como ele envolveu na escola, comunidade, crianças? Quais foram os efeitos positivos e negativos? Quando estamos falando nesse sentido de avaliar, colocando essa

discussão nas escolas, às vezes ficamos tachados. Eles acham que a gente está proibindo as viagens para São Gabriel, por exemplo.

***F: Então o português se tornou mais forte nos últimos quinze anos no alto Tiquié?***

H: Justamente, isso é ligado com a questão de prosseguimento dos estudos, e porque tem muita mobilidade, viagens a São Gabriel da Cachoeira constantemente. Antigamente a gente falava menos português, porque não saía tanto, era muito difícil, não tinha rabeta. Hoje em dia, cada família tem sua rabeta e facilita. Permanecem 15 dias em São Gabriel da Cachoeira, férias são em São Gabriel. E vai aumentando rabetas, programas sociais, bolsa família. Antes de ter bolsa família, eram apenas os professores com salário que levavam suas famílias para férias. Hoje aumentou o número de professores do município e do Estado, e essas viagens são periódicas, junto com as crianças. Tenho um exemplo pessoal. No final de novembro, eu estava me preparando para trazer toda a minha família para São Gabriel da Cachoeira, para passar as férias. Ninguém sabia onde ia ficar, mas estávamos todos descendo de rabeta. Atualmente, eu estou até fazendo uma canoa para descer. Isso é inevitável e, nesse contexto, maior mobilidade ajuda as pessoas a falarem português, a aprender português sem precisar ir à escola. A maior mobilidade ajuda a criança

a aprender, mas tem o perigo e a tendência dos pais passarem a falar todo dia português em casa. Já, falando do aprendizado dos alunos que querem aprender gramática, leitura de textos, é outra história, que depende mais de práticas pedagógicas. Essa tendência expressiva dos alunos quererem fazer curso superior também muda e aumenta o interesse pelo uso do português.

Tanto os programas sociais do governo como os projetos, têm impacto. Mas os projetos têm menos, porque são por curtos períodos. Os programas são mais permanentes. A televisão também entrou mais forte agora, com o ganho um pouco maior dos professores de ensino médio. Eles estão ligando a televisão qualquer hora; e se falo muito para eles estabelecerem horários, programas, me torno o cara chato, que está sendo radical. Mas não é radicalismo. Quero educar para escolherem os programas que poderiam contribuir para a comunidade...

O homem provoca as mudanças. Mas o pensador quer equilibrar essa mudança, sempre pensando no bem de certa coisa. Falo no bem do que tenho como Tuyuka, pensando em preservar a língua tuyuka sempre viva, presente e fortalecida. Então vem outra língua como o português, com mais poder que o tuyuka, dominando mais... Aí é que está. O bem, como você pensa, tem que ser um equilíbrio, em favor de ambas e para que uma não caia no abismo. Você não acha?

# ESPAÇOS DE FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO ALTO RIO NEGRO

GILVAN MÜLLER DE OLIVEIRA

Foi em 1997 que fui ao alto rio Negro pela primeira vez, convidado pela antropóloga Marta Azevedo, que havia conhecido quando assessorava projetos de educação indígena do Cimi – Conselho Indigenista Missionário – nos anos 1990. Naquele tempo, a educação indígena era o grande lugar para formular políticas linguísticas da diversidade no Brasil, quase não havia outros. Mais tarde, com o andar da carruagem, muitos outros setores se abriram às políticas linguísticas, tornando-se inclusive mais dinâmicos, como o das línguas de imigração, o do bilinguismo de fronteira, o da Língua Brasileira de Sinais – Libras, inclusive com a projeção internacional do Brasil, em organizações como o Mercosul ou a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP); enquanto isso a educação indígena, por uma série de razões, ficou estagnada em um estágio muito incipiente no que se refere à construção de sistemas educacionais efetivamente bilíngues e interculturais, como prescreve a Constituição e os documentos nacionais que dela decorrem.

Fui atuar como professor do Curso de Magistério promovido pela Prefeitura Municipal de São Gabriel da Cachoeira quando era secretário de Educação Gersem Baniwa, o chamado *Magistério I*. Atuei em praticamente todas as etapas daquele curso, tentando mostrar aos professores a necessidade de afirmação do espaço de uso das línguas

da região. Foi no âmbito daquele curso que conseguimos publicar o livro *Terra das Línguas*, com autoria dos alunos e parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Amazonas, em 11 línguas, e que pressupunha uma *leitura coletiva*, pela qual um leitor que conhece certas línguas ajuda outro que não as conhece, e recebe como contrapartida o mesmo benefício.

Foi naquele curso, logo na primeira etapa, que nasceu a ideia da Lei de Cooficialização do Nheengatu, Tukano e Baniwa, promulgada pela Câmara dos Vereadores em 2002 e regulamentada em 2006, em um momento em que tentávamos visualizar o futuro funcionamento de um espaço pluri-língue como é São Gabriel. A lei de São Gabriel foi a primeira do gênero no país, origem do processo social que levou o Brasil a ter hoje [2011] oito línguas cooficiais – Nheengatu, Tukano, Baniwa, Pomerano, Hunsrückisch, Talian, Alemão e Guaraní, em onze municípios de cinco estados da federação, uma inovação jurídica em nível mundial, e que abre novas frentes para o reconhecimento do multilinguismo brasileiro. A disciplina de linguística do Curso de Magistério, com a participação de todos os alunos indígenas foi, assim, lugar de *autoria* de uma reforma social nacional de amplas dimensões e da geração de um modelo de gestão municipal das línguas.



© Afonso Cabalzar, 2005

### Apresentação de trabalhos dos alunos da Escola Tuyuka, com participação da comunidade

No primeiro curso conheci Flora Cabalzar, com quem, em seguida, subi o Uaupés e o Tiquié pela primeira vez até São Pedro velha, onde encontrava-se Higino Tenório e onde começamos este trabalho de formulação das políticas linguísticas da Escola Tuyuka.

Fiquei fascinado com o ambiente que então se descortinava. Se por um lado havia o fato incontestável de que a língua tuyuka estava muito ameaçada pelo tukano, tal qual o desano e ainda mais o tariano, e que muitas crianças não falavam mais a sua língua étnica, era também verdade que Higino Tenório e outros líderes da comunidade tinham muito presente esta preocupação de não deixar a língua morrer.

Passamos a atuar através de oficinas que duravam em média dez dias ou duas semanas, organizadas por Flora Cabalzar dentro do Programa Rio Negro do Instituto Socioambiental (ISA), que iniciava o Projeto *Educação Escolar Indígena do Rio Negro* em parceria com a Foirn. Fui inúmeras vezes a São Pedro, muitas delas acompanhado pelo saudoso amigo e etnomatemático Maurice Bazin,

recentemente falecido. Outros colegas do Ipol contribuíram igualmente em oficinas sobre o ensino de português como segunda língua e sobre a proposta pedagógica da escola – um dos pontos fortes do Projeto de Educação – dado que é o fato de a escola não trabalhar com as disciplinas escolares, mas com projetos de pesquisa, o que permite a necessária flexibilidade para que a língua tuyuka possa ser tão central.

A participação de toda a comunidade nas oficinas teve um papel central. Reforçava as deliberações que eram tomadas, na medida em que as contradições eram discutidas, num processo de ir e vir. Minhas intervenções eram em português, mas imediatamente traduzidas para o tuyuka – linguística e culturalmente – pelo Higino, o que nos ensinou a trabalhar de forma bilíngue, e toda a discussão que realmente importava ocorria em tuyuka, hoje estratégia central da Licenciatura em Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável da Ufam, que funciona nas três línguas cooficiais do município, e de outros cursos que têm ocorrido no ambiente plural do alto rio Negro, nos

quais o português (como o espanhol) tem o estatuto de *língua auxiliar*.

Ocorrendo toda a discussão em tuyuka, a participação da comunidade e a consistência dos resultados eram de outra ordem. Paralelamente, enquanto era discutido o estado de perda da língua, a entrada do tukano, o papel do português, as políticas linguísticas glotofágicas dos salesianos e do Estado brasileiro, fomos atacando outras questões.

Uma das primeiras foi o estabelecimento de um alfabeto consensual e amigável ao usuário. Chamamos a isso de *pacificação da escrita*, já que muitos povos indígenas ficam convulsionados durante anos ou mesmo décadas em disputas sobre o sistema de escrita, que refletem muitas vezes muito mais a vontade de missionários ou linguistas de *fazerem passar* a sua concepção de alfabeto e de ortografia, de acordo com esta ou aquela teoria, do que as necessidades de uso dos falantes das línguas.

No caso das línguas tukano orientais, que são tonais, uma das questões que logo se coloca é se o sistema de tons será marcado com um sistema de acentos gráficos ou não. Advoguei na época, com Higino e demais professores, que os falantes não precisam marcar os tons, porque conhecem a língua e o contexto resolve as possíveis ambiguidades. Igualmente, propus que não marcassem efeitos puramente fonéticos na escrita e, uma vez pensado este sistema, o colocamos em prática imediatamente, com grande sucesso.

Uma das práticas mais interessantes, que depois tive a oportunidade de propor em muitos outros contextos de aprendizado de letramento em línguas pouco escritas, foi a do *correio elegante* ou caixinha de correio. Durante o dia quem quisesse escrevia um recado e o colocava numa caixa em cima da mesa. As mensagens eram lidas no intervalo da manhã e da tarde, bem como antes do almoço. Só havia uma condição para o bilhete ser lido: tinha que ser escrito em tuyuka. Todo mundo queria participar com uma piada, uma fofoca, uma brincadeira, que fazia a comunidade rir muito durante a leitura, e que era traduzida para nós, não-

-falantes que acompanhávamos a oficina, ao pé do ouvido (acho que a esta altura a Flora já sabia falar tuyuka ou pelo menos entendia). Ali muita gente escreveu tuyuka pela primeira vez e creio que esta e outras práticas tornaram claro para os Tuyuka que o sistema de acentos gráficos para os tons, confundido por muitos com o sistema de marcação gráfica de tonicidade do português, não era imprescindível. Estas práticas concorreram para o *espraiamento* rápido da capacidade de escrever na comunidade.

Esse importante passo teve amplas consequências na história da Escola Tuyuka. *Pacificada* a questão do sistema de escrita (claro que com mais idas e vindas que descrito neste breve texto), os Tuyuka puderam dedicar-se ao que realmente interessava: produzir livros e outros escritos na língua, alfabetizar as crianças na língua, usar a língua escrita para registrar seus conhecimentos filosóficos e científicos. Recuperar, finalmente – e passo a passo – os âmbitos de uso que haviam sido perdidos no processo de *tukanização*.

Fico muito contente que o que foi possível adiantar com os Tuyuka neste aspecto da vida da língua – sempre muito caro a um linguista, naturalmente – foi validado anos depois para praticamente todos os povos Tukano Orientais do rio Negro, assessorados por linguistas diferentes, como foi possível constatar na etapa de janeiro de 2011 da Licenciatura da Ufam, polo de Taracuaá, que tive a oportunidade de assessorar. Lá, dos Kubeo aos Kotiria e dos Tuyuka aos Desano, todos os grupos presentes adotaram um sistema de escrita mais amigável ao usuário, sem marcação dos tons, o que ajudou finalmente a consensuar uma grafia também para o tukano, língua que teve atrasos importantes na sua difusão escrita e no seu efetivo aprendizado na escola em função das disputas gráficas entre docentes estaduais e municipais, entre católicos e protestantes, da manutenção do sistema de marcação de acentos tonais e de uma postura rígida de ensino baseada na cultura do *erro*, tão própria da escola brasileira.

Um segundo ponto a ressaltar diz respeito ao desenvolvimento de uma cultura escolar de *ensino via pesquisa* que foi adotada, o que fez a escola passar a trabalhar com projetos. Os projetos, organizados a partir de perguntas dos alunos e estímulos dos professores, permitiu que a cultura tuyuka estivesse representada de forma forte no currículo, o que não acontece quando a escola adota o sistema de *disciplina* (matemática separada da ciência, ciência separada da filosofia, história separada da geografia, língua separada de todo o resto...). As disciplinas são o túmulo da educação indígena, porque formatam e moldam os limites entre os conhecimentos de uma forma puramente ocidental e que não permite representar, na escola, os conhecimentos indígenas nos seus próprios limites e especificidades, na sua potência e no seu funcionamento social. As disciplinas ocidentais são uma forma eficiente de destruir os conhecimentos indígenas na base, desagregando-os em formas irreconhecíveis a partir das suas categorias históricas de formulação. A escola com as disciplinas ocidentais é, assim, uma forma de apagar e tornar inoperante a êmica da epistemologia indígena, para usar uma terminologia que um antropólogo talvez gostasse de usar.

A Escola Tuyuka conseguiu estruturar, passo a passo, com muita discussão por parte das comunidades e com uma liderança que não deixava a peteca cair, um currículo que pôde dar lugar central à língua e à cultura tuyuka. Isso contribuiu muito para o sucesso da escola, e conseqüentemente, para a reversão da perda da língua. A língua pôde ser central porque as lideranças e os professores tuyuka tinham um programa cultural próprio para colocar neste lugar escolar, oriundo dos embates das suas histórias de vida e da dor militante causada pelo desaparecimento paulatino da língua e do que ela veicula.

As oficinas juntaram esse programa que estava nas suas cabeças com uma assessoria – minha, do Bazin, da Flora, do Aloisio e de tantos mais – que ajudava a formular e legitimar isso tudo num linguajar próprio do funcionamento escolar e legal,

permitindo que o sistema avançasse e dialogasse com o poder. Também foi depois daquela rica experiência de ver e participar do nascimento de um sistema escolar aparentemente *ex-nihilo*, pela vontade política de um povo, que tive a oportunidade de aprofundar meus estudos sobre a metodologia do Ensino via Pesquisa, iniciados nos livros de Pedro Demo e das escolas que funcionam através de projetos não-disciplinares, e pude a partir de então assessorar sua aplicação em vários contextos, como a EJA (Educação de Jovens e Adultos) de Florianópolis, que tem já agora dez anos de funcionamento com ensino via pesquisa, e as Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira do Mercosul, onde hoje estudam quase dez mil crianças em quatro países.

Como Higino relata nas suas memórias, a experiência coletiva de geração de um modelo intercultural bilíngue dos Tuyuka serviu de modelo para vários outros movimentos escolares no alto rio Negro, caso da Escola Yupuri e da Escola Yepa-Masã do Uaupés, e que foram animadas por líderes oriundos do primeiro Magistério Indígena, em que questões de política linguística puderam ter uma centralidade que impactou positivamente o desenvolvimento destes processos. A Escola Tuyuka foi pioneira na integração de vários elementos que nunca tinham funcionado juntos, como sistema.

No contexto brasileiro, em que as escolas indígenas raramente são bilíngues, embora sejam assim chamadas, mas apenas têm uma ou duas horas de *aula* de língua indígena num mar de português, estas escolas decorrentes da experiência Tuyuka colocaram as preocupações com a cultura e as línguas em primeiro lugar, e fizeram derivar o currículo e o projeto político-pedagógico da escola (PPP) de uma política linguística e de uma política cultural, que finalmente se fundem num projeto político de futuro – do futuro possível no quadro da autonomia muito relativa que o Estado brasileiro permite aos povos ameríndios sobreviventes do processo colonialista, em contraposição a formas mais avançadas de autonomia ameríndia que encontramos no Nunavut canadense, no

Cauca colombiano ou no Chiapas mexicano, ou, em nível mais amplo, nas experiências dos novos estados boliviano e equatoriano.

Um exemplo disto foi a rica discussão que determinou o lugar das línguas no currículo do ensino fundamental da Escola Tuyuka – *Utapino-pona Bueriwí*. Esta discussão foi conduzida em várias etapas, mas em uma delas ocorreu a *virada* na compreensão que conferiu à língua tuyuka o lugar central demandado pelo projeto cultural subjacente.

A discussão tratava da tradicional pergunta: em que língua a escola vai iniciar – era importante definir que se alfabetiza em uma língua apenas, e as modalidades pelas quais a segunda língua entra – e em que momento o português entrará; portanto, o que será feito numa e noutra língua, se deveria entrar também o tukano (língua veicular) além do tuyuka (língua pública da comunidade) e do português (língua oficial do país e língua de *abertura*).

Definido que a alfabetização seria feita em tuyuka veio uma das partes mais estimulantes do debate: em que momento deveria entrar o português. As discussões foram muito acaloradas, com posições muito diferentes, exploradas por perguntas da assessoria. Seguiu-se a questão, colocada aos adultos, sobre como e em que momento das suas vidas tinham aprendido o português.

Seguiram-se muitos relatos de vida – *biografias linguísticas* – numa sequência impressionante e que descortinou os modos de apropriação do português pelos adultos, histórias de batelões e do serviço militar, dos padres e seus castigos quando se falava tuyuka, da ida para a Colômbia e o papel do espanhol, e tantos outros contextos, acompanhados por toda a comunidade, as crianças inclusive, de cuja riqueza recebíamos fragmentos traduzidos, resumidos, e sem aquela emoção que o momento deixava patente na narrativa na própria língua.

Concluíram, então, que todos tinham aprendido português já na adolescência, e não em tenra idade, e que isto foi bom para o desenvolvimento da própria língua, para firmar o modo de vida

expresso em tuyuka. Nasceu assim a proposta de que a primeira metade do ensino fundamental seria feito prioritariamente em tuyuka, ficando o português para a segunda metade. Mais tarde, em outro momento, a prática levou a uma escola de ensino fundamental praticamente só em tuyuka, cabendo ao português um papel importante no ensino médio, proposta esta perfeitamente de acordo com a legislação sobre a modalidade escolar indígena, que diz que a escola deve ser bilíngue, mas não define de antemão nem em que níveis e nem em que funções, cabendo estas decisões ao PPP (Projeto Político-Pedagógico) das escolas, como é coerente que seja num país com tantas culturas indígenas diferentes.

Para que esta decisão pudesse ser implementada, e já decidido que se trabalharia por projetos, cabia ajudar os professores na explicitação e registro dos conhecimentos indígenas, na autorreflexão que gera a compreensão tuyuka do mundo e permite sua relação com o mundo simbólico ocidental, o conhecimento do *branco*.

É neste complexo papel que me lembro mais do entusiasmo de Maurice Bazin, o francês libertário e físico nuclear, viajante por muitos países e por muitos processos sociais, discutindo o modo de fazer canoas, a simetria dos brotos das plantas, a delimitação das roças, as estrelas e as constelações próprias da cultura tuyuka, as quatrocentas varas para o telhado da maloca, produto natural de 20 ao quadrado – vinte, o número de dedos *das minhas mãos e dos meus pés*, a unidade numérica integral da base 5 própria do sistema tuyuka...

Bazin mostrava, entre tantas coisas, que era possível outra matemática, que ela estava ali, que para esta matemática de base cinco havia sido desenvolvida uma grafia, que ele tomou, sem pedir permissão aos Maias e Astecas, para fazê-la renascer pela mão das crianças tuyuka nas margens do rio Tiquié, história que ficou registrada no livro *Keore*, organizado por ele, Flora Cabalzar, professor José Barreto Ramos e Higino Tenório.

Maurice foi um articulador extremamente sensível e inteligente do que Boaventura de Sousa San-

tos chamou, em seus livros, de *ecologia de saberes*, a ser construída para o bem de toda a humanidade sobre os escombros da política epistemológica de terra arrasada do colonialismo europeu, antigo e atual. Hoje Maurice estará no Céu, coordenando oficinas de pesquisa com a comunidade dos anjos.

Higino e Maurice ficaram amigos, *velhos culturais* que eram (e são), sábios das suas respectivas culturas, com muito para trocar na constituição da *comunidade de saberes* que a escola ia aos poucos conformando. Pois, uma vez Marta Azevedo perguntou-me, em São Paulo, no que desembocava uma política linguística, e respondi sem pestanejar, embora nunca tivesse feito esta pergunta deste modo, que toda política linguística desemboca numa política de conhecimento: é o modo primeiro de dar dignidade à visão de mundo de um povo, *conditio sine qua non* para sua *política de existência*. A língua à frente, conectando o passado, o presente e o futuro, traditando e identificando.

Mais do que tudo, quando a escola efetivamente colocou a língua à frente, mostrou ser possível superar a ostensiva política de redução dos idiomas indígenas à indigência, ao papel de dialetos, *gírias* sem potência, condenadas à dissolução e ao desaparecimento sem memória. Permitiu aos Tuyuka contar com uma nova instituição, que lhes propiciasse as rédeas do seu projeto de povo, ponto focal de uma articulação política mais ampla, com consequências sobre a reversão da emigração para a cidade, sobre o aumento da produção local.

A primeira aluna da Escola Tuyuka, do ensino fundamental ao ensino médio, chegou no ano de 2010 à Universidade Federal do Amazonas, mais especificamente à Licenciatura Indígena em curso no Polo de Taracá, que tem a língua tukano como *língua de instrução*, o português e o espanhol como *línguas auxiliares*, sobretudo para a bibliografia, e o tuyuka e as demais línguas do Sistema do Uaupés como *línguas de atuação*. É oriunda da primeira turma de alunos a fazer todo o seu sistema escolar através do Ensino via Pesquisa, e majoritariamente em língua tuyuka, fato de amplas consequências para seu povo.

Uma destas consequências é que o processo de tukanização foi revertido e a língua tuyuka adquiriu de novo prestígio e funcionalidade, passando a ser uma língua escrita e associada à produção de conhecimento, aos livros e a um crescente bem estar social coletivo para os membros da comunidade. Colocou em evidência os Tuyuka no alto rio Negro, *resistentes* que foram e que são, e *criativos* nas suas estratégias, *persistentes* nas suas metas, e *generosos* em compartilhar com os outros povos da região e até fora dela, os aprendizados que realizaram neste percurso. Claro que novos perigos rondam e rondarão a língua, mas esta batalha os Tuyuka venceram cavalheirescamente.

Escrevo este texto voando de Maputo, capital de Moçambique, via Lisboa, para Cabo Verde, onde resido. O Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) realizou naquela cidade, nas margens do Índico, o *Colóquio de Maputo sobre a Diversidade Linguística na CPLP*, primeiro encontro de gestores das línguas que foram envolvidas pelo português na expansão do Império Ultramarino Português. Lá estavam as experiências de educação bilíngue em Angola e Moçambique, a política do bilinguismo oficial tétum-português do Timor-Leste, a oficialização municipal das línguas brasileiras e do mirandês em Portugal, a radiofonia plurilíngue, o aporte das organizações internacionais como a Academia Africana das Línguas, da União Africana, as políticas para os crioulos de base lexical portuguesa em diferentes partes do mundo.

Catorze anos depois que tive o privilégio de começar a atuar com os Tuyuka, tenho tido novas oportunidades de compartilhar o que aprendi naquelas jornadas, e vejo com alegria o crescimento acentuado da consciência e das ações para que se realize o lema do Ano Internacional das Línguas da Unesco, em 2008: "As Línguas Importam!"

Claro, mais do que as línguas importa a vida das comunidades e das pessoas que as falam, mas num certo ponto as duas coisas se tocam. Aos Tuyuka, e muito especialmente ao Higino Tenório, o meu muito obrigado.

# ENSINAR MATEMÁTICA E CIÊNCIA INDÍGENAS

MAURICE BAZIN (1934 -2009)<sup>1</sup>

## Como aprendi do povo Tuyuka

Ser professor é saber aprender descobrindo junto com os outros; é também saber orientar as pesquisas dos alunos na comunidade. São os próprios alunos que descobrem o mundo, como funcionam as coisas e as pessoas. Professor não é para trazer coisas de fora; é para ajudar a melhor mergulhar, conscientemente, dentro da cultura da comunidade, registrá-la e reforçá-la com a participação das crianças. Ser professor é ser um modesto catalisador das iniciativas para descobertas, para autodescobertas, para redescobertas da riqueza das criações intelectuais e materiais da comunidade na sua cultura própria.

Abrir os olhos criticamente para o que é seu; reconhecer, nas coisas concretas já fabricadas, propriedades físicas e conceitos matemáticos utilizados por todas as civilizações; aprender fazendo, experimentando com o que se constrói de verdade; isto é o que se vive em oficinas, uma maneira de aprender juntos na sala de aula e fora dela. Também aprende-se a escutar as pessoas que sabem porque

fazem. Investigando com as mulheres os ciclos de produção e preparação da mandioca, chegando assim à descoberta tuyuka dos processos de evolução e seleção nos seres vivos, colocados em prática pelas mulheres centenas de anos antes de Alfred Wallace inspirar-se no próprio rio Negro e Darwin publicar a teoria da origem das espécies.

A atuação relatada neste texto e proposta como semente pedagógica numa “diferenciada educação escolar indígena” pretende contribuir ao autofortalecimento das culturas indígenas frente à historicamente insistente penetração militar, religiosa, comercial, escravizante e escolarizante, à qual cada povo foi submetido nos tristes 500 anos de contato esmagador. Hoje existem respeitadas intenções escritas na Constituição brasileira de 1988. Elas reconhecem para as culturas indígenas o direito de viver e as outorga consequentemente direito a territórios próprios e à educação “diferenciada”. Mas aquele respeito não se reflete no tom e no conteúdo das perguntas que a grande maioria das pessoas me fazem, no saguão de uma universidade ou no botequim, ao saberem que acabei

---

<sup>1</sup> Este texto foi editado postumamente por Flora Dias Cabalzar, a partir de um relatório escrito por Maurice Bazin em 2002, após sua segunda viagem ao rio Tiquié (<http://www.ipol.org.br/>) na região do alto rio Negro em assessoria à Escola Tuyuka, e do planejamento de atividades que ele mesmo pôs a circular entre alguns professores e formadores do rio Negro, às vésperas da etapa de 2007 do II curso de Magistério Indígena.



© Acervo ISA

**Maurice Bazin**

de voltar do que eles chamam de “fundo da floresta amazônica” em vez de Terras Indígenas demarcadas. Ao mesmo tempo em que alguns brancos ou suas ONGs estão apoiando escolhas próprias de cada grupo linguístico para poder escrever sua língua com facilidade ou organizando a comercialização direta de artesanato, encontramos ainda os candidatos a mestrado de universidades da Virgínia ou de Santa Catarina, em linguística ou em bioquímica, estudando a língua de um povo, ou estudando e experimentando com os princípios alucinógenos dos cipós utilizados em cerimônias rituais, para si mesmos ou apenas para lhes conferir um canudo acadêmico. E encontramos ainda o pretendido perito em línguas dos outros que decreta “errada” toda ortografia indígena que não siga todas as rígidas convenções fonéticas inventadas por pesquisadores brancos descomprometidos com a vida indígena. É, portanto, num contexto ainda invasivo que os povos indígenas estão definindo o uso que podem fazer daquela oferta constitucional de “educação diferenciada”.

Minha prática, que proponho a outros educadores viver de coração aberto, insere-se no que Amílcar Cabral chamava de “resistência cultural” quando criava um sistema educacional novo nos territórios libertados do colonialismo português na Guiné Bissau antes da obtenção da independência nacional pela luta armada.

O texto a seguir se dirige aos professores indígenas e às pessoas que aceitam a delicadíssima tarefa de “formá-los”. Mostra, através de exemplos de atividades, como eu, na posição docente, trabalhei na comunidade para juntos encontrarmos coisas do seu interesse, construir na sua língua conceitos úteis, criando assim uma educação formal própria, diferenciada do rígido monumento alheio de “ciência e matemática” construído pelos brancos.

### **Sua língua é sua**

A sua língua é sua. Ela é indígena. Você a usa, você a ensina, você alfabetiza as crianças com ela, você e toda sua comunidade a escrevem. Com ela

vocês vivem a sua vida, fazem e constroem, contam e registram a sua cultura. É nesta língua, paterna ou materna, dependendo dos povos, que se introduz a escrita e a leitura. É nesta língua que se discute a história, que se estuda, ao longo dos níveis de escolarização formalizados à sua maneira.

É na língua da comunidade que se “alfabetiza”, no ato de expressar e registrar o mundo com palavras suas. Para quem esta ideia é nova, lembramos dois fatos.

A suposta “alfabetização em português” nunca aconteceu (um índio adulto lembrará que até a 4ª série, mesmo apanhando, somente conseguia dizer “bom dia padre” e não escrevia frases. “Escutava” português, mas falava apenas suas línguas familiares).

A impossibilidade de ter êxito ao forçar a primeira escrita/leitura numa língua diferente da língua falada na família foi comprovada em numerosos estudos de departamentos de Educação de universidades da Califórnia onde vivem várias “minorias” étnicas recém emigradas nos Estados Unidos. Por isso, lá, a primeira (e única necessária) alfabetização é oferecida em muitas línguas desde espanhol até chinês em escolas públicas, apesar das pressões nacionalistas para impor a língua inglesa. Para 50% da população atual da Califórnia, a língua inglesa é língua estrangeira aprendida como segunda língua.

Para se comunicar com outras comunidades e quando casar, homens e mulheres indígenas precisam conhecer outras línguas. Cada um as aprende quando precisar, ao longo da vida. Para enfrentar o mundo do branco invasor das terras e das mentes indígenas, para poder negociar com ele, para poder reconquistar a independência administrativa e ideológica necessária para controlar o sistema educacional dito indígena, mas concedido pelo mundo de fala portuguesa, é necessário ensinar também a língua portuguesa no momento escolar certo, quando já se tem consciência da necessidade de usá-la. Mas o português é língua estrangeira para os índios que vivem em território hoje brasileiro, como o francês é língua estrangeira para os índios que vivem em território hoje francês na Guiana.

## Sua ciência é sua. Sua matemática é sua

Como sua língua, as suas técnicas são suas. Elas são indígenas. Você as usa, as passa de geração em geração. Você as ensina na comunidade; cada um fabrica sua canoa, suas redes, seu tipiti, seu abanador de fogo, seus cestos, seus instrumentos musicais, seus brinquedos.

Com essas técnicas vocês mantêm a sua vida material e registram a sua cultura. Os conteúdos daquelas técnicas se ensinam na sua língua, como língua de instrução.

Na interação com outros povos, vocês descobrem que existem outras técnicas, desenvolvidas por outras pessoas. No alto rio Negro, os Maku fabricam os cestos cargueiros que todos os outros povos utilizam. Aquela técnica é deles. É uma outra língua técnica.

Para enfrentar o mundo todo tecnologicado do branco invasor você precisará conhecê-lo no momento educacional certo, quando terá necessidade de uso, depois de ter sido alfabetizado tecnicamente nos conteúdos matemáticos e científicos da sua própria comunidade, na sua própria língua, a partir dos conteúdos das suas próprias técnicas. A matemática na qual o mundo “global” externo se apoia é uma linguagem estrangeira; está formulada em português nos livros didáticos “oficiais”; foi colocada no ensino europeu por educadores europeus submissos frente ao pensar específico de um grupo de matemáticos franceses dedicados à generalização formal de todo e qualquer conceito; ficou distorcida e caricaturalmente formal nas sucessivas traduções e adaptações que sofreu nos livros didáticos tanto europeus como dos países ditos “em desenvolvimento”, atrelados à ideologia neocolonial... Não pode servir na educação indígena.

Não é no fim do mundo além-Atlântico que devemos ir buscar um modelo para ensinar matemática e ciência entre indígenas. Precisamos alfabetizar-nos todos técnico-cientificamente, redescobrimos juntos (e isso é ensinar) a matemática e a ciência maternas e paternas contidas nas coisas técnicas indígenas que mantêm a vida.

## Ser educador indígena

Cada professor indígena e cada formador de professores indígenas precisa convencer-se, pelo estudo e pela prática de uma pesquisa coletiva na comunidade, que existe uma riqueza própria em cada indivíduo e em todo povo indígena, nos domínios chamados de “Matemática e Ciência”. Cada povo, cada civilização, no mundo inteiro, criou sua própria maneira de contar, de fazer medições de distâncias, áreas, volumes; de criar desenhos de construções ou decorativos (de fazer “geometria”); de estabelecer regras e “provas” para os mais variados jogos; de produzir superfícies e volumes a partir de fibras entrelaçadas de maneiras muito bem definidas e classificáveis (na cestaria). Houve trocas e migrações ao longo da história da humanidade em toda sua diversidade. Mas a matemática dos europeus de hoje, a matemática dos que pretendem nos globalizar até a extinção das nossas diferenças criativas, é meramente uma expressão particular e reduzida do pensar humano em questões de matemática. Por exemplo, cada educador em meio indígena deve saber que o povo indígena Maia, cujos descendentes formam parte do movimento indígena Zapatista de Libertação no estado de Chiapas no sul do México, tinha livros antes dos conquistadores europeus chegarem. Que sobraram apenas três livros dos milhares que foram queimados pelo primeiro bispo daquela região. Que um destes livros contém tabelas astronômicas de grande precisão sobre os eclipses de sol e lua e sobre as posições de Vênus, que nos permitem prever os eclipses de hoje. Que a base de numeração, de contagem, utilizada pelos Maia era de 20 e não de dez como a dos indianos, que chegou aos árabes, depois aos portugueses e agora domina no mundo da Organização Mundial do Comércio (OMC). E que a notação usada para escrever números era de posição e utilizava um símbolo especial para o zero, isto 700 anos antes dos europeus começarem a usá-lo... Aquilo deve nos ajudar a reconsiderar o que dizem os livros dos colonialistas: “índios contam até 3 ou 4, e depois dizem *muito*”.

Cada educador em meio indígena deve aprender as variadas maneiras de “fazer matemática” desenvolvidas pelos povos antes de serem submetidos à colonização europeia. Cada pessoa educadora deve ler o livro da professora Claudia Zaslavsky, “A África Conta”, cuja edição original com o título “África Counts” aconteceu em 1970 e foi uma revolução nos meios universitários norte-americanos que tiveram que reconhecer a existência das matemáticas das populações indígenas da África e, portanto, respeitá-las. Outro livro indispensável de ler, e a partir do qual é também indispensável praticar o que apresenta, é: “Desenhos da África” por Paulus Gerdes.

## O que fazer, como fazer

Para dar um exemplo de como proceder, aqui está a meta que me foi dada por Flora Cabalzar, assessora da Escola Tuyuka no Projeto de Educação (Instituto Socioambiental e Foirn), antes de ir passar um primeiro período de dez dias numa comunidade tuyuka do alto rio Tiquié em 2001: “... na matemática precisamos começar um trabalho consistente de pesquisa com os tuyuka, a ser encaminhado pelos professores e interessados das comunidades, que avance também como melhoria da qualidade do ensino. Que torne claro o caráter interdisciplinar dos temas de pesquisa, e que dê rumos mais claros para o ensino-pesquisa de conhecimentos matemáticos”.

Cheguei, portanto, com a meta de ajudar a comunidade a se autodescobrir. Meu papel de professor foi de solicitador de material para estudo. Do mundo exterior branco, eu não trouxe nada além da minha honestidade frente ao valor de ideias matemático-científicas que, ao detectá-las, achei útil remexer a partir de e no seio da cultura local.

Nesta “educação indígena”, tuyuka no caso presente, “diferenciada” da educação escolar brasileira, libertada tanto do seu formalismo pedagógico como da sua “grade curricular” encarceradora, participamos, Flora e eu, da continuada criação de um estilo de trabalho que envolveu toda a comu-

nidade (durante cinco etapas ao longo de quatro anos), os professores e os alunos da Escola Tuyuka. Tudo na língua tuyuka; eu conseguindo intervir graças ao apoio das pessoas que “escutam” portugueses; Flora e professores indígenas sempre sistematizando na escrita tuyuka no quadro negro o que se descobria, se elaborava, registrando assim a construção de conceitos e as propriedades em curso de descobrimento e análise.

Nas primeiras oficinas pedi para os participantes trazerem objetos úteis que eles próprios fabricam. Apontei que achava que, em todo uso de técnicas de construção aparecia algo que se conta, algo que se mede. Então apareceu o seguinte fato linguístico: os tuyuka falam de contar e medir com a mesma palavra: *keore*. Pedi a eles então, que conversassem entre si, na língua tuyuka, sobre como contar e medir (dando exemplos concretos das duas coisas para diferenciá-las, até quando conversadas na língua tuyuka). Ao querer falar da espessura da parede de uma canoa precisa-se de algum instrumento de medida, precisa estar de acordo sobre alguma unidade a ser utilizada para contá-la e “medir” a dita espessura. Os tuyuka utilizam a largura de um dedo como unidade de medição para esta espessura. “A canoa de 5 bancos tem espessura de 3 dedos. A de 4 bancos, uma espessura de 2 dedos. A de 3 bancos, uma espessura de 1 dedo”. Depois enriquece-se a conversa ao descobrir como se obtêm tais espessuras finais a partir de um tronco inicial. Todo o processo de fabricação e de determinação da espessura da parede das canoas se torna objeto de registro mais e mais detalhado. Se discute como avaliar a distância e a posição dos bancos numa canoa. Qual o tamanho da vara? Por quê? O que se mede com ela e por quê? Estes “qual”, “por que” e “como”, no fazer medições, são procedimentos matemáticos.

Um grupo da comunidade decidiu apresentar como são fabricadas as redes de pesca. Apareceram então as varetas-padrão que permitem manter constante o tamanho da malha de cada rede específica. Apareceram cinco padrões. Para medir

o tamanho de uma malha esticada utiliza-se de novo a largura de um dedo. Pudemos então “ordenar” as várias redes e também correlacioná-las com os tamanhos dos peixes que se pretende pegar. Esta possível “ordenação” corresponde a uma operação matemática fundamental para estudar conjuntos de quaisquer coisas. Fazer tabelas com os possíveis tamanhos das redes numa direção e os peixes que apanham na outra, permite introduzir as noções gerais de “incluir” e “excluir”, de “maior”, “menor”, “filtrar para cima”, “filtrar para baixo”. Aqui, sim, o professor indígena precisa ter alguma formação na qual estes conceitos (que são comuns a todo exercer da matemática em qualquer parte do mundo) possam ser encontrados nas práticas que serão depois utilizadas na escola com as crianças. É aqui que o formador de professores indígenas precisa ser culto em matemática, o que significa ter encontrado estes conceitos em outros estudos de etnomatemática, sabendo reconhecer sua universalidade atrás da diversidade das suas concretizações.

Esta atitude pedagógica é totalmente diferente do que se pratica nas congeladas salas de aula pelo Brasil e fora dele. Nelas dá-se nomes formais a coisas abstratas e os alunos apenas repetem estes nomes (o “precursor” de 4 é 3, e o “sucessor” de 5 é 6) que parecem não ter nenhuma utilidade, e de fato não tem quando apresentados sem razão prática de existir. No nosso caso da investigação dos tamanhos das malhas das redes, organizamos sistematicamente as redes e os peixes (de tamanho adulto) que conseguem apanhar e os que escapam. Assim organizamos e classificamos peixes e redes por tamanhos “sucessivos”.

Foi para generalizar aquele conceito que matemáticos franceses criaram as palavras gerais “sucessor” e “precursor”. Pode não ser de grande utilidade imediata no alto rio Tiquié saber essa história. A conto aqui porque ela surgiu dos questionamentos que a comunidade me fez durante nossas oficinas. Assim o formador pode chegar a enriquecer a pesquisa, dando exemplos tirados da matemática dos brancos, como pode, em outros

momentos, dar exemplos tirados da matemática dos antigos egípcios. Mas, primeiro e profundamente, o formador ajudou a comunidade a analisar, organizar, registrar seus conhecimentos próprios e seus procedimentos no que diz respeito à fabricação e utilização de redes de pescar. Ao fazer isto, fez também matemática, o que possibilitou olhar para práticas matemáticas de outros povos a partir das práticas da própria comunidade. Ele ajudou o povo Tuyuka a se sentir mais seguro, a superar o reducionismo pedagógico dos brancos, e a viver atividades matemáticas bem mais ricas do que um treinamento “curricular” nas “quatro operações”. De fato, aquelas operações foram também desenvolvidas e utilizadas, por necessidade, ao estudar os tamanhos das redes.

Mais importante ainda do que alcançar noções de conceitos matemáticos de utilidade geral a partir de vivências da comunidade, este procedimento fez todos os participantes exercitarem de verdade (por terem necessidade de fazê-lo) sua capacidade de contar na sua língua e de operar comparações. O professor-matemático-formador não entendia as discussões em língua tuyuka; não importava; não era para ele que se trabalhava! Os membros da comunidade fizeram aquele organizar e ordenar acontecer na língua tuyuka e nomes foram escolhidos e construídos para estas operações. Este processo é o mesmo que cada cultura utiliza para definir sua “linguagem matemática”.

Ao longo dos anos, diferentes conteúdos foram escolhidos para este trabalho de dinamização do processo de estudo para viver, parte saiu dos registros feitos pelos próprios jovens nos seus cadernos: uma listagem de plantas, acompanhada de desenhos nos levou ao estudo do que se chama “simetrias” geométricas nas flores, frutas, sementes e na distribuição espacial dos vários elementos e órgãos das plantas, como as espirais que aparecem na organização das folhas do abacaxi ou da mandioca. Posteriormente, aquele estudo de regularidades e das operações correspondentes (deslocamento, rotação, reflexão, etc.) tornou-se

muito útil no estudo de objetos manufaturados na comunidade (bancos, cestos, brinquedos), e até no estudo cultural, geométrico e de construção, junto com “os velhos” na “sala de aula”, do *yuiro* (suporte de cuia).

A construção daquele objeto porta-cuia de aspecto cônico, com sua relação com o “ser tuyuka”, tornou-se novamente possível através deste estudo respeitoso e ao mesmo tempo matematicamente exigente. Cada pessoa se deu conta de que não sabia fabricar aquele objeto, mas soube, num esforço comunitário e tecnicamente criativo, reiniciar a sua confecção, sabendo agora, que, além dos seus valores tradicionais, o *yuiro* é uma construção de dois “hiperbolóides de revolução” gerados por retas e tangentes entre si no cipó da primeira amarração. Cada pessoa, jovem e “velho”, construiu o seu *yuiro* e fez matemática ao mesmo tempo. Todos juntos construímos e registramos cultura no mundo e na escrita tuyuka para outros tuyuka poderem viver mais completos. Vários outros temas envolveram estudos experimentais e de construção manual, fora e dentro da “sala”.

Outro tema estudado foi seguir o passar do tempo diário através da observação do deslocamento de sombras no chão e nas bordas de um cesto redondo colocado na vertical com um pino horizontal no seu centro para criar a sombra útil. Mas essa atividade, requerendo observações contínuas e repetidas, perdeu-se na parte “ocidentalizada” do mundo intelectual dos professores tuyuka já poluído pelas perguntas escutadas no mundo branco sobre “se a Terra gira ao redor do Sol ou o Sol ao redor da Terra”. Aquela poluição, cunha de entrada para uma visão reducionista do mundo natural ao confundir educação e escolha entre respostas contraditórias, às vezes impede uma redescoberta própria genuinamente honesta (é para isto que serve a palavra “diferenciada” na “educação diferenciada”), a partir do que os próprios Tuyuka observam e vivem a milhares de anos na região equatorial da Terra, num processo da elaboração de uma compreensão tuyuka do que nós brancos chamamos de astronomia e aprendemos (se não meramente nos livros

teóricos) a partir de observações feitas e pensadas na nossa realidade nas latitudes temperadas das matrizes dos impérios coloniais. Precisa-se de uma volta às fontes de observação local verdadeira para construir aquele mundo de entendimento do grande mundo cósmico dentro da vida experiencial e linguística tuyuka. Outras oficinas/treinamentos de professores, olhando para cima, para o céu verdadeiro deles, aconteceram depois desse. Outras mais ainda precisariam acontecer.

### **Minha prática educacional no magistério indígena de São Gabriel**

São muitas coisas que surgem juntas na minha cabeça: a criança e sua capacidade de curiosidade, seus interesses multifacetados; toda esta iniciativa em potencial que a escola habitual mata. Daí a ideia básica de confiar na capacidade da criança de descobrir as coisas do mundo, organizá-las e apresentá-las aos outros. A primeira coisa é o respeito ao ser humano que o sistema no qual operamos coloca na posição de “aluno”. Este aluno pode ser uma criança indígena, pode ser um pai de crianças indígenas, pode ser um “velho” que não sabia escrever sua língua.

Todos e todas estão dentro da vida indígena, falando primeiro sua língua paterna, vivendo a criação de todos os conceitos úteis à vida (a sobrevivência material, as emoções, as interações sociais) na sua cabeça, pensando na sua língua. Tudo isto que já foi adquirido na primeira infância é o que a situação “escolar indígena” pode fazer florescer, madurar, analisar, conectando o mundo material observado hoje com o pensamento e criações mentais a seu respeito, feitas por antigas gerações. Contribuir para dar poder próprio de sobrevivência a cada povo, à sua expressão própria na sua língua.

Assessores, informadores a partir do que conhecemos, também podemos acompanhar os cursistas nas suas procuras; mas precisam ser suas próprias procuras resultantes dos seus questionamentos. Mas sabemos que não se constrói uma discussão e não se encontram respostas a partir de “achismos”

individuais superpostos; portanto, nosso papel consiste em ajudar a desenvolver e utilizar técnicas para encontrar respostas. Que os próprios cesteiros possam participar do trabalho de investigação dentro do seu mundo linguístico próprio, ou chegar a questionamentos próprios, levantar suas problemáticas de interesse deles naquela época, possivelmente de procura de origens, ou razões próprias do desenvolvimento de certos padrões e não outros, expressas e expressáveis apenas na sua língua.

Ao apresentar para outros os resultados daquela pesquisa feita entre eles próprios (são eles os melhores informantes sobre esta situação, da qual são produto!), eles precisam desenvolver técnicas úteis de apresentação, começando com a pergunta: “em que língua(s)?”. O importante é que este questionamento saia e que a decisão tomada resulte da situação do grupo de formandos.

Conhecimentos, conhecimentos (re)encontrados, são construídos a partir de experiências próprias. São conhecimentos que resultam de problemáticas que precisam ser resolvidas, não de “matérias escolares” ou “conteúdos disciplinares” a serem “passados” de um suposto sabedor, para supostas mentes vazias estudantis. Os professores guiarão seus alunos para encontrar as problemáticas de interesse deles, exatamente como nós (formadores de formadores) os guiamos para investigar as suas e encontrar respostas a cada etapa de oficina, de preferência como parte de um continuado processo de tomada de consciência individual e decisões comunitárias.

Precisamos estar convencidos da existência de muitos saberes, conhecimentos próprios de cada pessoa, pela sua experiência de vida. Convencidos do valor destes conhecimentos para a vida de todos.

Os brancos conquistaram, escravizaram e impuseram crenças, chamaram vocês de “selvagens” enquanto forçavam seu pensamento sobre os mais jovens pela escolarização. Vocês fizeram bem em resistir, mas mesmo assim, hoje ainda parece necessário demonstrar que as civilizações indígenas têm tanto valor que a dita “ocidental” de pretensões globais, e demonstrar isto na prática para os próprios indígenas. A escola do branco e sua metodologia faziam

parte do pacote colonizador. Por isso precisamos, juntos, pensar a partir do mundo cultural de vocês próprios, e vocês precisam fazê-lo nas suas línguas, fora do pensamento em português. Temos o respaldo da Constituição de 1988 para fazê-lo. Ela afirma que vocês podem escolher como propagar sua cultura, à sua maneira. Mas na situação atual, o mundo branco oficial é quem paga os professores indígenas e, ao aceitar formalizar sua existência desta maneira, tenta exigir atuações copiadas do mundo escolar habitual, mesmo se demonstradamente falido.

Trabalhando e conversando com os nossos colegas professores indígenas, cada um de nós descobre como o trabalho no I Magistério, concretizado pelo Gilvan através da afirmação impressa de línguas indígenas no livro “Terra das Línguas”, abriu uma nova era de afirmação cultural, de (re)construção da autoestima pela escrita no diverso universo das línguas e maneiras próprias de pensar dos povos. Pessoalmente participei desta mesma retomada de confiança intelectual indígena concretizando-a com a publicação do livro “Keore” dos Tuyuka. Precisamos partir do início. Estes livros não são obras da Flora, do Gilvan ou do Maurice, mas dos muitos participantes em oficinas, conduzidas dentro da Terra Indígena, independentemente de qualquer orientação do mundo oficial branco. Nós apenas assessoramos os participantes a utilizar suas capacidades intelectuais para registrar o que é interessante (para eles e elas) registrar. A construção do registro é vida válida.

### **Razões profundas da minha prática**

Antes de poder agir desta maneira, e para poder colocar em questão a pretendida “transmissão de conhecimentos que o professor supostamente tem e os alunos supostamente não têm”, precisamos ter bem clara nossa postura. Eu parto do mesmo lugar filosófico que Paulo Freire: confio no valor dos seres humanos, nas suas capacidades tanto físicas como intelectuais, quaisquer que sejam suas origens individuais. Rejeito, portanto, as ideologias que afirmam diferenças e supremacias, sejam do

tipo racial (elas são de fato bem superficiais: partem do aspecto da superfície, da cor da pele apenas), do tipo hereditário (as que correspondem a tentar seguir a transmissão numa linhagem familiar, particularmente de ‘reis’ e ‘nobres’) ou do tipo que ilumina os seres excepcionais desde ‘grandes’ capitalistas até ‘grandes’ cientistas. Todo o sistema educacional do mundo branco foi construído para preservar e divulgar estas ideologias que permitem manter o que é o mais óbvio ainda hoje: a continuidade histórica da ideologia colonial de dominação e exploração de muitos por alguns.

Conheci na minha juventude a opressão devido à ocupação da minha terra (Paris, na França) pelas tropas nazi de gente de fala alemã. Comecei a viver a importância da língua materna e paterna ao afirmar minha capacidade de falar deles dentro das minhas referências próprias, na minha língua que ‘eles’ não podiam penetrar. Era a mesma resistência cultural que alguns de vocês praticavam, consciente ou inconscientemente, quando falavam sua língua no pátio do internato, longe dos ouvidos das freiras.

Compartilhei também com Paulo Freire momentos de assessoria conjunta a professores africanos nos primeiros momentos da independência nacional em Angola, o fim da situação de colônia. Nosso papel foi de ajudar a ver o mundo como ele é e pensar em construir o novo a partir do presente, sabendo que o presente se construiu sobre o passado. Assim o professor de física que sou (por definição no mundo reducionista branco europeu) não ia dar aulas de teoria da relatividade na escola onde se reuniram os 35 professores que ficaram no país depois da independência. As problemáticas a enfrentar, o que interessava e precisava ser definido, eram do tipo: “que coisas africanas têm a ver com esta sala, chamada laboratório de física, na qual nos reunimos?”. E um participante que era também encarregado do museu de antropologia, levou a gente a ver os antigos fornos de barro nos quais se fundia ferro, estudar como funcionam, decidir fazê-los funcionar. Isto me lembra a iniciativa do professor/estudante em Taracua que propôs construir uma maloca para responder à problemática de como se construíam.

De volta ao laboratório de física em Luanda, fundimos ferro a partir de pedaços do minério que se exportava sem tratá-lo e de carvão esmagado, utilizando alguns moldes refratários que dormiam nos armários, e as chamas dos chamados “bicos de Bunsen”. Então estávamos fazendo ciência e tecnologia de verdade, com todas as nossas mãos juntas, como faziam os ferreiros africanos. Neste fazer, os professores descobriam o conteúdo das técnicas e, por sua vez, as dominavam como seus próprios antepassados. Os conhecimentos de “metalurgia” estavam sendo (re)construídos por todos, juntos. Este é um exemplo do que é ensinar pela prática, a partir de problemas de interesse formulados através de perguntas: “como se faz o ferro?” ou, primeiro, “como se fazia o ferro?” ou “como se faz uma maloca?”.

A pedagogia que se desenvolve nestas situações de libertação da opressão educacional do colonizador exige voltar às fontes próprias e, no caso das coisas de interesse técnico, retomar estas técnicas. Isto leva ao que Freire nomeou “conscientização”, uma tomada de consciência do seu valor próprio e do valor da sua própria cultura. A revigoração da atividade de cestaria entre os Baniwa pode ser olhada desta maneira. Mas, hoje, na nossa conversa sobre formação de professores, qual pode ser a contribuição dos cesteiros e dos próprios objetos tecidos?

É aqui que precisamos voltar à pergunta principal: que é isto, “educar”? Que junta com “para quê?” e “para quem?”. E nossa primeira responsabilidade é admitir que as respostas precisam ser construídas pelas pessoas envolvidas naquela vida dita educacional. Precisamos enfrentar juntos, todos, estas perguntas fundamentais, para encontrar nossos fundamentos próprios. E isto com a firme consciência de que existe um contexto histórico que nos formou a nós próprios. Então teremos de onde partir para fazer nossa própria história, nossa própria caminhada de

perguntas interessantes, de levantamentos de problemáticas preocupantes e que precisam ser atendidas para ser, possivelmente, resolvidas.

Antes quero voltar à situação das antigas colônias portuguesas da África. Uma coisa faltou, para não dizer falhou, na “libertação do jugo colonial”. Tomaram decisões em termos de “política linguística” no sistema educacional, sem que a existência de questionamentos a respeito do uso e do papel das línguas fossa levantada e discutida entre os interessados. Presos na ideologia do progresso, da suposta necessidade do desenvolvimento modernizante, esquecendo-se de que os povos africanos e suas numerosas línguas existiam como civilizações que faziam e falavam de metalurgia antes dos europeus, as lideranças políticas acompanhadas pelo próprio Paulo Freire declararam que a língua portuguesa ia ser a língua oficial e única língua de ensino de escrita. Em qualquer lugar, pretendeu-se alfabetizar em português. Aquele “método Paulo Freire” que se encontra nas bibliotecas das universidades brasileiras<sup>2</sup> foi muito valioso quando utilizado entre os camponeses nordestinos brasileiros de língua materna portuguesa, partindo de discussões e palavras relevantes nas lutas no campo. Mas nas florestas da Guiné-Bissau onde a riqueza multilinguística é comparável à do alto rio Negro, alfabetizar em português foi e continua sendo uma tarefa artificial e opressora, uma imposição alienante porque sem possibilidade de utilizar palavras relevantes da vida inicial das crianças, vida na qual todo o pensamento foi desenvolvido numa língua autóctone. E com seis anos a criança deve utilizar símbolos escritos para representar palavras que ressoam com sentido na sua cabeça. Parece que ninguém perguntou “para quê?” quando a resposta já estava à vista: algumas crianças iam eventualmente poder entrar na “vida moderna” e juntar-se à privilegiada elite nacional, transando aquela vida em português e dólares.

2. Que também foi descrito por ele próprio com certa ironia no livro de Sam Anderson e Maurice Bazin, “Ciência e (In)Dependência - O Terceiro Mundo face à Ciência e Tecnologia”.

No alto rio Negro a questão do valor da diversidade linguística foi levantada. Os interditos linguísticos exercidos pelas freiras e comparsas variados estão sendo contados, analisados e reconhecidos como repressão cultural. A formalização de direitos indígenas específicos na Constituição permitiu abrir o questionamento do passado e as discussões de escolhas para o futuro.

A escola que conhecemos, tanto eu na França como vocês na Amazônia, faz dos professores o que o professor José Tuyuka descreveu como “guardiões de prisão”. Os professores sabiam apenas forçar conhecimentos goela abaixo dos estudantes, insistindo, limitando, ao invés de abrir a felicidade

da criança a partir da sua curiosidade. Fazia repetir ou recitar, ao invés de solicitar criações próprias e procuras iniciadas pelos interesses das crianças.

Para que futuros professores como os jovens reunidos nos magistérios indígenas de São Gabriel possam atuar conscientemente como libertadores de iniciativas intelectuais das crianças, facilitadores da sua realização intelectual, precisa-se levá-los a viver esta mesma experiência. Nós facilitaremos o processo de atividade intelectual própria a partir do que, na situação deles hoje, apresenta problemas e questionamentos. Neste sentido, nosso papel é de dinamizadores do processo de levantamento das problemáticas deles.

# O PODER DAS ALIANÇAS

BRUNHILDE HAAS DE SANEAX (BRUNI)

Este texto relata como uma parceria ponto a ponto, entre uma escola indígena da Amazônia e uma escola de ensino fundamental austríaca, tem contribuído para o fortalecimento do movimento de uma Aliança Global, o “Klima-Bündnis”.

## Como tudo começou

Ainda me lembro dessa conversa com Higino Tenório Tuyuka nas escadas do ginásio de São Gabriel da Cachoeira, cidade indígena do alto rio Negro, logo depois do encerramento da Assembleia Geral da Foirn (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro) em novembro de 2000. Evocávamos a visita dele à Áustria em junho de 1995, suas impressões do mundo ocidental e seus povos, “com muitos avanços tecnológicos, mas que não sabe ser alegre, fazer festas”, como comentava Higino na época. Lembrávamos também de minha viagem pelo Tiquié em janeiro de 2000, que coincidiu com a primeira oficina de políticas linguísticas realizada na comunidade de São Pedro. Falávamos da força articuladora e mobilizadora do movimento indígena para construir uma forma diferente de educação escolar, e dos processos recém-iniciados nas comunidades para se criar um modo próprio de fazer escola.

Foi então que abordamos a possibilidade de procurar uma parceria entre a Escola Tuyuka e uma escola de ensino fundamental austríaca. Entusiasmados com a idéia, Higino tirou um gravador do seu bolso e me pediu que dirigisse, nesse sentido, algumas palavras para as crianças tuyuka. Com isso foi selado o compromisso que, em seguida, levei de volta para Viena.

## Trabalho concreto e seus efeitos

Abastecida com as visões da revitalização cultural do povo Tuyuka promovemos, a partir de Horizont3000, articulações dentro e fora da Áustria. Pouco a pouco fomos conquistando aliados, pequenos e adultos. Passamos a divulgar as várias ações em andamento na Escola Tuyuka: a alfabetização da primeira turma de crianças na sua própria língua; as práticas de pesquisas iniciadas; o registro dos saberes antigos estimulando a autoestima e projetando uma nova geração tuyuka, sujeitos de sua própria história e das relações com outras culturas.

Várias iniciativas passaram a acontecer de forma sincronizada, dando vida à ideia e concretizando essa parceria que aproximou alunos da Escola Tuyuka, localizada na Terra Indígena Alto Rio Negro - fronteira Brasil-Colômbia -, dos alunos da Escola de Ensino Fundamental Bruck an der Lei-



© Aloísio Cabalzar/ISA, 2005

**O embaixador da Áustria no Brasil, Werner Brandstetter, com Brunhilde de Saneaux, da H3000, na formatura da Escola Tuyuka, comunidade São Pedro, alto Tiquié**

tha, em um município austríaco de mesmo nome, com dez mil habitantes aproximadamente. Dinamizando e mobilizando uma série de atores e mediadores, foi construída uma ponte virtual entre o rio Tiquié, no extremo noroeste da Amazônia, e o rio Leitha, que nasce no nordeste austríaco, antes de fazer fronteira a leste com a Hungria.

Contando com material informativo bastante consistente sobre a região do rio Negro, onde já mantínhamos relações de cooperação desde 1993, entramos no barco da fantasia das crianças, que é ilimitado. Surgiram desde cartas de apresentação, até histórias ilustradas, álbuns de fotos, gravações de cantos, filmes em VHS, brinquedos e artesanatos produzidos pelos alunos dos primeiros anos de ensino fundamental destas duas escolas. Também foram organizados com os alunos austríacos espaços para exposições e bazares com material informativo e objetos provenientes do rio Negro e da Escola Tuyuka. Além de causar impactos na mídia regional, estes eventos contribuíram para gerar maior interesse da sociedade

civil e política austríaca pelos povos do rio Negro, e para dinamizar a campanha da Aliança pelo Clima na Áustria.

No mesmo ano de 2001, uma delegação de políticos e jornalistas austríacos interessados em conhecer a experiência da Escola Tuyuka visitou o rio Tiquié. Uma matéria sobre essa visita foi divulgada posteriormente pela rádio austríaca.

Na visita consecutiva, diretores da Foirn em visita à Áustria foram convidados para um ato festivo na escola de Bruck.

Em 2005, o embaixador da Áustria participou da formatura da primeira turma de alunos no ensino fundamental na Escola Tuyuka; dois anos depois, a Embaixada da Áustria em Brasília disponibilizou as instalações da Missão Diplomática para uma exposição/venda de artesanato rionegrino.

Outras ações socioculturais contribuíram para dar a conhecer a história dos *Filhos da Cobra de Pedra* (ʘtapinoḡona, Tuyuka), revertendo em fundos para a Caixa Escolar da Associação Escola Indígena ʘtapinoḡona Tuyuka (Aeituʘ): a publicação do livro

de poesia da autora austríaca Dorothea Nürnberg, com um texto introdutório de Higino; um concerto organizado por aliados do governo estadual da Baixa Áustria; a festa-aniversário dos descendentes de Theodor Koch-Grünberg, organizada por sua neta, Dorothee Ninck, amiga firme e solidária durante todo o processo.

Finalmente e mérito exclusivo dos pequenos artistas tuyuka, numerosas são as salas de reunião nas prefeituras austríacas decoradas com desenhos de roças, comunidades e florestas; desenhos estes entregues como prêmio aos municípios que se destacaram por sua atuação socioambiental dentro da rede da Aliança pelo Clima.

### **A Aliança pelo Clima e a parceria com os povos do rio Negro**

A Aliança pelo Clima foi criada em 1990 por representantes de municípios europeus e de povos indígenas, com o objetivo de reduzir as emissões prejudiciais ao clima e preservar as florestas tropicais. Desde então mais de 1.600 cidades, municípios e distritos em 18 países europeus se uniram à Aliança pelo Clima; governos regionais, ONGs e outras organizações podem se associar. Os povos indígenas estão representados nessa rede pela COICA - Coordenadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica -, coordenando organizações indígenas dos nove países que conformam a bacia amazônica.

A Aliança pelo Clima tem como ponto principal o interesse comum na conservação das condições de vida para futuras gerações. Enquanto os municípios europeus se concentram na melhoria das condições ambientais e de vida urbanas, os povos das florestas tropicais contribuem para a proteção do clima através de sua luta para a conservação do seu entorno imediato, a floresta. Por meio do princípio “pensar global – agir local na prática”, as autoridades locais da rede europeia comprometem-se com a proteção do clima no mundo, acreditando que a mobilização local pode fazer toda a diferença no plano global.

Além de suas metas locais/regionais, os municípios europeus renunciam voluntariamente ao uso de madeiras tropicais e se comprometem a apoiar os povos indígenas em seus esforços e projetos pela proteção da floresta, preservação de suas culturas e modos de vida.

No âmbito da rede austríaca da Aliança pelo Clima, bem no início do movimento o IIZ - Instituto para a Cooperação Internacional (hoje, Horizont3000) - foi convidado pelos municípios e segmentos da sociedade civil austríacos existentes na época, a identificar possíveis organizações parceiras para iniciar um programa de cooperação na Amazônia. Assim chegamos a estabelecer em 1993 uma parceria com a Foirn (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro) e o Cedi (Centro Ecumênico de Documentação e Informação, substituído pelo ISA a partir de 1994). Baseada no diálogo e respeito mútuo, essa parceria foi se consolidando no decorrer dos anos, contribuindo paralelamente para a construção de pilares transculturais entre a Áustria e o rio Negro.

Foirn, ISA e Horizont3000 vêm concretizando consecutivos processos e iniciativas voltadas ao reconhecimento dos direitos indígenas à terra e à valorização cultural. Desta forma a seção Austríaca da Aliança pelo Clima colabora com os povos indígenas do rio Negro, favorecendo a proteção do clima no plano local. Ao mesmo tempo, amplia a plataforma global da Aliança pelo Clima ao difundir essas experiências na Europa, conscientizando os membros da aliança sobre o processo de destruição da floresta tropical, os modos de vida e a situação sociopolítica dos povos indígenas da Amazônia. Entende-se que o reconhecimento dos direitos indígenas à terra, e a integridade cultural dos povos, são aspectos decisivos na busca da segurança climática.

No caso específico da educação escolar indígena diferenciada, os parceiros austríacos apoiaram desde os primeiros encontros de professores indígenas e oficinas de conceituação acontecidos na região, até a formulação de novos proje-

tos de educação. Assim foram abertos caminhos para outros parceiros, interessados nessas propostas e dispostos a investir numa cooperação de longo prazo. Nos últimos anos, a cooperação austríaca com o rio Negro se concentra, sobretudo, nas regiões onde os direitos coletivos indígenas, a demarcação de terras indígenas dentre eles, ainda não estão reconhecidos. Paralelamente segue acompanhando várias experiências escolares que foram surgindo com maior autonomia política e pedagógica nas diferentes calhas de rio, a partir das boas práticas das escolas Tuyuka e Baniwa; assim como as demandas pelo ensino superior indígena no rio Negro, que vêm se delineando mais recentemente.

### Novos desafios...

O mundo ocidental está imerso em crises econômicas e políticas, com atenções concentradas em acontecimentos ou assuntos cotidianos e internos; seu olhar para o bem-estar global encontra-se enfraquecido. Apesar disso, há de continuar existindo, procurando caminhos e aliados dispostos a prosseguir no diálogo entre austríacos e os povos indígenas do rio Negro; interessados em apoiar as organizações indígenas na perspectiva da criação de um novo modelo de ensino superior indígena nessa região da Amazônia: uma verdadeira Casa de Transformação, onde conhecimentos tradicionais e ocidentais dialoguem de forma igualitária.

#### **CARTA-MENSAGEM PARA AS COMUNIDADES TUYUKA NO ALTO TIQUIÉ**

*(na região de fronteira entre Brasil e Colômbia)*

**SURSEE NA SUIÇA, DIA 7 DE ABRIL DE 2001**

Nós, sucessores de Theodor Koch-Grunberg e amigos da família, reunidos hoje na Suíça para celebrar o aniversário de Hannes Ninck e de Theri Hasler, queremos parabenizar as comunidades Tuyuka do Alto Tiquié.

Soubemos através da Bruni de Viena/Áustria, das iniciativas empreendidas pelo povo Tuyuka voltadas à reafirmação de sua cultura. Com a criação da Escola Tuyuka que se diferencia das experiências escolares a nível regional, desde o processo de conscientização, de elaboração do currículo até a gestão na frente, com apoio e participação de todas as comunidades, e a introdução da escrita em língua tuyuka, foi dado um passo significativo e exemplar. Tanto o processo quanto a implementação do ensino bilíngüe têm despertado o nosso interesse e a nossa admiração.

Através dos relatos e registros deixados por nosso pai e avô, Theodor Koch-Grunberg, que visitou as comunidades de seus antepassados há 100 anos, sabemos da riqueza e amplitude da cultura Tuyuka. Estamos convencidos de que este projeto, com uma ressonância até no outro lado da fronteira, contribui enormemente ao fortalecimento do povo Tuyuka. As crianças de hoje que formarão a geração de amanhã não só aprenderão a respeitar a memória dos antepassados, mas aproveitarão de seus conhecimentos e tradições para promover os valores socioculturais dos povos indígenas.

Com votos de muito sucesso para os próximos anos e PARABÉNS para esta iniciativa.

Hannes Ninck (neto de Koch-Grünberg) e de sua esposa Theri Hasler  
Elisabeth Von Tiesenhausen e Ursula Koch (filhas de Koch-Grunberg)

## CARTA DAS CRIANÇAS TUYUKA PARA CRIANÇAS AUSTRIACAS

Meus caros pequenos parceiros,

Muitas lembranças para vocês.

Desejamos que vocês estejam bem. Nós também estamos bem.

Agora queremos contar um pouco de nosso trabalho na Escola, nas comunidades e do dinheiro que vocês nos doaram.

Na Escola Tuyuka nós trabalhamos assim: aprendemos a ler e escrever na nossa língua ʘtapinopona wedesere (língua tuyuka), isto é, língua falada pelos “Filhos-da-Cobra-de-Pedra”. Aprendemos nossas histórias, mitos de origem, nossos conhecimentos, nossas sabedorias. Histórias dos espíritos da Floresta, de pescarias, plantas e formas de plantios, rios da região com seus nomes, tipo de água e formas de vida em suas águas. Histórias dos brancos e seus conhecimentos...

É muito bonito aprender estas coisas. Gostamos muito da nossa escola, e da nossa terra também.

Em nossas comunidades vivem muitas pessoas. Essas pessoas formam famílias, cada família tem uma casa para morar. Cada família tem seus roçados, onde planta maniva, banana e muitas outras frutas. Cada família sai para caçar e pescar, mas também fazemos muitas refeições comunitárias, quando reunimos todas as famílias para comermos juntos, cada um oferecendo sua parte.

Na comunidade tem lixo, lixo industrial de produtos vindos da cidade, lixo orgânico aqui dos nossos produtos. Nós cuidamos do lixo perigoso. Entendemos que esse lixo é nocivo para a saúde da gente e do meio ambiente. Por isso aprendemos como cuidar disso, na escola e nas casas. Queremos nossa terra limpa, agora e no futuro.

Vocês são nossos parceiros nessa luta. Agora e no futuro, vocês são parceiros importantíssimos para nós. Pois vocês vivem nas enormes comunidades, com muitíssimas pessoas e famílias, com muitas fábricas.

Nós não temos fábricas de papel. Além disso, embora a gente trabalhe muito, não temos lucros de nossos trabalhos. Portanto nem sempre temos dinheiro para compra de materiais escolares. Por isso o dinheiro que vocês nos doaram foi tão valioso para nós. Com esse dinheiro compramos várias coisas úteis para a nossa escola: cadernos, pincéis, quadros negros, máquinas de escrever, e outros.

Agradecemos muito pela atenção de vocês com a gente. Pois pensamos muito em aprender muitas coisas que os outros sabem, como estamos aprendendo com vocês. Também queremos ensinar muita coisa que sabemos, para o mundo ficar mais saudável para todos. Pelo nosso futuro e o futuro de todos também.

Mandamos para vocês alguns artesanatos, balaios e bolsas pequenas. É para vocês enfeitarem sua escola e lembrarem muito da gente!

Também agradecemos ao prefeito da cidade, que também teve atenção com a gente.

Esperamos que essa simples carta chegue nas mãos de vocês, com algumas fotos de nossas escolas e comunidades.

Mais uma vez, nosso muito obrigado.

Abraços,  
As crianças Tuyuka

## TRADUÇÕES NA CIRCULAÇÃO DE HISTÓRIAS

### Boraro kiti

Sika b̄reko boraroa k̄amerĩ b̄hareira.  
 b̄hare kameri wamorĩ ñeira neãtoa waiḡ  
 wa'a k̄ãya weriwasona waraeãḡ wa yoaro  
 wa, heaiḡ sika ya towa man̄kãk̄t̄ta waiḡ  
 yoaro wa sukã k̄ã towaro niro sikato p̄re k̄to waro  
 k̄mena mak̄ waiweḡ tiḡ k̄to wári, sik̄ watiã  
 ñioḡtiḡ wã towaro nigũ nokororania.

Wame= Lenilza

Bueriwi=Poani

### História do Boraro (Curupira, "dono dos animais")

Certo dia o "dono dos animais" foi pescar.  
 Pegou seu caniço e foi bem longe, até um igarapé.  
 Atravessou esse igarapé e continuou.  
 Ficou lá pescando com seu amigo, outro "dono dos animais".  
 Nesse dia os dois se encontraram e se cumprimentaram dando as mãos.  
 Nesse aperto de mãos entre dois donos de animais,  
 saiu como um choque de eletricidade.

Escritora: Lenilza

Escola: Poani

### Geschichte des Boraro (Curupira, "Herr der Tiere")

Eines Tages ging der „Herr der Tiere“ fischen.  
 Er nahm seine Angelrute und ging weit bis zu einem *igarapé*.  
 Er ging rüber und lief weiter.  
 Zusammen mit seinem Freund, einem anderen „Herrn der Tiere“, blieb er da und fischte.  
 An diesem Tag hatten sie sich getroffen und sich zur Begrüßung die Hände geschüttelt.  
 Bei diesem Händeschütteln zwischen zwei Herren der Tiere  
 ergab sich etwas wie ein elektrischer Schlag.

Verfasserin: Lenilza

Schule: Poani



São Gabriel, intensificado com a decadência do garimpo na Serra do Traíra nos anos 1980 (Cabalar, 2005).

A Escola Indígena Tukano Yupuri atende a alunos das seguintes comunidades:

### ABRANGÊNCIA DA ESCOLA TUKANO YUPURI

Comunidades	Etnias	População
Bəhkərā Batha (Santa Luzia)	Tukano, Desana (*)	62
Pirō Sekaro (São José I)	Tukano, Desana	40
Bote Purī Bua (São José II)	Tukano (*)	41
Toa Bua (Floresta)	Desana	7
Bohtariyu pito (Sítio Novo)	Siriano	10
Bəgəyeri (Sítio São Pedro)	Desana	6
Bohsoya pito (Sítio Dom Bosco)	Tukano	7
Bəhkəya Pito (São Luiz)	Desana (*)	14
Maā Mharō (Boca de Estrada)	Tukano, Desana, Buya Tapuia (***)	82
Wəhpə Nəhkə (Cunuri)	Tukano, Desana (*)	62
Mhawi Tuhkurō (Pirarara Poço)	Tukano, Desana (***)	61
Wariā Tuhkurō (Acará poço)	Tukano	17
Oanə (Serra de Mucura)	Tukano	21
Duhtura (Santa Rosa)	Desana, Yuhupde (**)	86
Bəhpora (Trovão)	Tuyuka, Tukano (*)	59
<b>Total</b>		<b>575</b>

Fonte de dados populacionais: Censo Dsej 2009

A Escola Indígena Tukano Yupuri conta atualmente com uma sede e oito salas de extensão. A sede ou Escola Yupuri, localizada em Pikō Sekaro, oferece apenas o segundo segmento do ensino fundamental e o ensino médio (3º a 6º ciclos). As salas de extensão estão localizadas em outras comunidades, mais ou menos próximas, que oferecem o primeiro segmento do ensino fundamental, assim distribuídas: 1º e 2º ciclos (\*); 1º ao 3º ciclos (\*\*); 1º ao 4º ciclos (\*\*\*)). A sala de extensão localizada em Bəhpora (Trovão) oferece também o EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Os povos do Tiquié mantêm historicamente relações sociais e econômicas com os povos Hupda e Yuhpda, grupos linguístico nadahup, que habitam tradicionalmente o interflúvio dos rios Papuri, Tiquié e Uaupés. Nos arredores de Pari-Cachoeira, ao longo do médio rio Tiquié e

afluentas existem nove povoados hupda e cinco yuhupde, além de 15 povoados em que esses grupos vivem agregados a outros grupos, como os Tukano e Desana, ou povoados por onde passam caminhos hupda (Cabalar e Ricardo, 2006). A sala de extensão Duhtura contém grande contingente de alunos da etnia Yuhupde. Até ser criado o 3º ciclo nessa sala de extensão, esses alunos frequentaram a escola sede. A Escola Mohoy Kā', comunidade Yuyutha (Barreira Alta), e a Escola D'idi, comunidade São Joaquim, no Castanho, que possuem alunos e professores hupda e yuhupde respectivamente, são consideradas escolas associadas à Escola Tukano Yupuri, ou seja, não fazem parte da escola, mas seus membros (professores, alunos, pais e lideranças) ocasionalmente participam de atividades realizadas no âmbito da escola, como oficinas e reuniões.

### Variações na abrangência da Escola Yupuri ao longo dos anos

A Escola Yupuri começa a funcionar a partir da atuação conjunta de uma série de comunidades, sendo que em várias delas já funcionavam escolas municipais de 1ª a 4ª séries, até então independentes umas das outras. Desde 2001 algumas delas começam a debater as propostas políticas e pedagógicas da Escola Yupuri, que passa a funcionar oficialmente em 2003, com a sede e um conjunto de três salas de extensão, que veio aumentando gradativamente, chegando hoje a oito salas de extensão.

**2003** A Escola Hausirō é criada como sede, em Bote Purī Bua (São José II), tendo como salas de extensão a Escola Ĥremirī na comunidade Bəhkərā Batha (Santa Luzia), a Escola Yepara Doe em Maā Mharō (Boca de Estrada), a Escola Wehsemi em Wəhpə Nəhkə (Cunuri) e a Escola Ņahuri Mhawi Tuhkurō (em Pirarara).

**2005** Mudança da sede para a Escola Yupuri em Pirō Sekaro (São José I), atendendo turmas de 3º ciclo que até então funcionavam em

Bote Purí Bua (São José II). Notar que Yupuri é nome da sede, mas também da escola como um todo. A Escola Hausirõ continua atendendo turmas de 1º e 2º ciclos.

**2006** Inclusão de nova sala de extensão: Escola Duhtura, comunidade Duhtura (Santa Rosa). Início da primeira turma de 4º ciclo na Escola Yupuri.

### PROFESSORES, ALUNOS E NÍVEIS DE ENSINO NA ESCOLA YUPURI

A escola possui um quadro de 18 professores - tukano, desana e tuyuka - formados no Magistério Indígena I e em processo de formação no Magistério Indígena II. Alguns são formados pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) - Curso Normal Superior; outros são

cursistas da Licenciatura Indígena em Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável, promovida pela Ufam. A escola conta também com uma secretária. Segundo dados de matrícula de 2011, este é o quadro atual de professores e alunos no ensino fundamental e médio:

Escola	Comunidade	Professores e etnias, por ciclo	Número de alunos
Yupuri (sede)	Pirõ Sekaro (São José I)	Romero Cabral Pedrosa (Tukano), 3º ciclo	16
		Antônio Nascimento Azevedo (Tukano), 4º ciclo	
		Ramiro Paz Pimentel (Tukano), ensino médio	42
		Damásio de Jesus C. Azevedo (Tukano), ensino médio	
		Dagoberto Lima Azevedo (Tukano), ensino médio	
		Aluisio Joel Caldas Azevedo (Tukano), ensino médio	
Hausirõ	Bote Purí Bua* (São José II)	Rosângela Lana (Desana), ensino médio	
		Zenaide Maria Aguiar Azevedo (Tukano), 1º ciclo	
Ĥremiri	Bũhkũrã Batha (Santa Luzia)*	Alcimar Aguiar Azevedo (Tukano), 2º ciclo	27
		Paula Fernandes Marques Sampaio (Tukano), 1º e 2º ciclos	20
Yepara Doe	Maã Mharõ (Boca de Estrada)***	Vilmar Resende Azevedo (Tukano), 1º ciclo	09
		Horácio Germano Peixoto Veiga (Desana), 2º ciclo	22
Wehsemi	Wahrũ nũhkũ (Cunuri do Tiquié)*	Fernando Peixoto Veiga (Desana), 3º e 4º ciclos	08
		Maria Suely Caldas da Silva (Desana), 1º e 2º ciclos	13
Ñahuri	Mhawi Tuhkurõ (Pirarara Poço)***	Eugenia Pimentel Massa (Desana), 1º ciclo	19
		Pancrácio Denis Azevedo (Tukano), 2º ciclo	08
Duhtura	Duhtura (Santa Rosa)**	Paulo César Miguel da Silva (Desana), 3º e 4º ciclos	07
		Sônia Mesquita dos Santos (?), 1º ciclo	19
Ĥremiri	Trovão*	Josuel dos Santos Mesquita (Barasana), 2º ciclo	22
		Quintino Barbosa Macedo (Desana), 3º ciclo	16
Mirupu	Bũhkũya Pito* (São Luiz)	Algemiro Gomes Lemos (Tuyuka), 1º ciclo	25
		Gilberto Ramos Pena (Tukano), 2º ciclo	19
Total		Yenny Gutierrez (?), EJA	18
		Leonardo Pimentel Ramos (Tuyuka), EJA	18
		Reginaldo Lobo Gonçalves (Desana), 1º ciclo	17
			335

(sede) 3º a 6º ciclos; (\*) 1º e 2º ciclos; (\*\*) 1º a 3º ciclos; (\*\*\*) 1º a 4º ciclos.



Alunos e professores participando da assembleia da Associação Escola Indígena Tukano Yupuri (Aeity), médio rio Tiquié

- 2008** Inclusão da Escola Ĥremiri, comunidade B̃h̃p̃ora (Trovão).
- 2010** Nova sala de extensão: Escola Mirupu, em B̃h̃k̃aya Pito (São Luiz).

Hoje há um total de 335 alunos na Escola Yupuri, sendo 210 na primeira etapa do ensino fundamental, 47 na segunda, 36 no EJA, e 42 alunos no ensino médio. O ensino fundamental completo só começou a funcionar em 2005 e a primeira formatura de ensino fundamental ocorreu em 2008, com 21 formandos. A 2ª turma se formou em 2009, com dez alunos da Escola Yupuri (sede), além dos formandos da Escola Ñahuri (Pirarara Poço) e Escola Yepara Doe (Boca de Estrada).

A partir de 2009, com a formatura da primeira turma de ensino fundamental, a escola passou a oferecer o ensino médio, que funciona na escola

sede com três turmas, uma de 15 alunos, outra de 18 e outra de 9 alunos. O processo de reconhecimento do ensino médio pela Secretaria de Estado da Educação do Amazonas (Seduc) está em trâmite no Conselho Estadual de Educação. A formatura da primeira turma de ensino médio aconteceu em novembro de 2011.

### A construção da Maloca Tukano em Pirô Sekaro (São José) e um pouco de história

Quando os moradores do médio Tiquié começaram a refletir sobre a educação indígena e a compreensão dos processos próprios de produção de conhecimentos, no final dos anos 1990, foi preciso consultar os sábios responsáveis por transmitir aos filhos ou netos os conhecimentos dos antigos. Nessa educação, desde cedo as crianças aprendem as responsabilida-

des de participar na vida social da comunidade, festas e cerimônias, através da observação das atividades diárias dos adultos, das histórias que escutam, dos bons exemplos dos pais, irmãos mais velhos e dos líderes comunitários, muito importantes para o desenvolvimento do caráter, comportamentos e atitudes da pessoa. Concluíram que na *Casa do saber (mahsiōriwi)*, *Casa de leite*, *Casa de danças (bahsawi)* estava enraizada a memória da educação tradicional, das ações pedagógicas tradicionais. Diferentemente da escola não indígena, inserida na vida dos povos indígenas desde o contato com os europeus, que foi imposta como um mecanismo de integração à sociedade nacional.

No início dos anos 1940, foi implantada a grande missão salesiana na comunidade Pari-Cachoeira. Os missionários ajudaram os indígenas a não se submeterem aos comerciantes; ao mesmo tempo, trouxeram a religião e catequizaram os índios para *salvar suas almas*; os obrigaram a falar estritamente o português para integrá-los à nação. Quem falasse outras línguas, como tukanó, tuyuka, desana, ficava de castigo: não recebia almoço, tinha que rachar lenha, ficava horas em pé na coluna do colégio, recebia puxão de orelhas. Essa escola servia para os não-índios ensinarem aos índios como eles deveriam ser e viver, para trabalhar como mão de obra barata. Os moradores do médio e alto rio Tiquié foram orientados a mandar seus filhos como internos na missão, com a promessa de que os alunos teriam roupas, comida e emprego. Isso ocasionou grande desarticulação na vida das comunidades, principalmente para os Tukano que moravam muito próximos da missão.

As malocas, locais de vivência dos sibs, de realização de rituais e transmissão de conhecimento, foram destruídas, e muitas práticas culturais foram abandonadas. As famílias enviaram seus filhos para a missão; muitas delas foram morar em Pari-Cachoeira, ocorrendo um importante êxodo das comunidades. Algumas famílias passavam parte do tempo em suas comunidades e

parte em Pari, descuidando então de suas roças e sofrendo com falta de alimento. Muitas vezes os filhos, ou a família toda, iam morar na cidade de São Gabriel, passando dificuldades com alimentação, violência e outras. Apesar da esperança, conseguiam subempregos que não levavam a lugar algum. As comunidades estavam ficando vazias e o território mal tratado. No início dos anos 80 o internato foi desativado, e os padres não-índios foram aos poucos saindo da direção da Escola Dom Pedro Massa.

Entre 1999 e 2000 começaram a ocorrer importantes reuniões na comunidade Bote Purí Bua (São José II) para discutir a implantação de uma escola indígena na região do médio rio Tiquié. Nessa época discutia-se muito sobre a política de educação escolar indígena em São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas e em âmbito nacional.

Os moradores dessa região estavam percebendo que o tipo de educação escolar que vinham vivenciando não trazia boas consequências para suas famílias, e tomaram a iniciativa de construir uma escola indígena. Começaram a discutir o histórico de seus antepassados em reuniões comunitárias: como e porque tinham saído do seu local de origem no igarapé Turi, afluente do baixo Papuri, e vindo para o Tiquié; a chegada pioneira de Yupuri José Maximiano (sib Hausirō porã), cujo nome pessoal tradicional dá nome a escola no médio Tiquié e Tremiri Manuel Inspetor (sib Ñahuri porã). O objetivo foi discutir com os jovens, homens, mulheres e crianças, as danças, benzimentos, mitos, ritos, trabalhos domésticos, respeito ou comportamento entre parentes de outras etnias e sibs. Desses primeiros encontros resultou a ideia de construir uma maloca no primeiro local ocupado pelos antepassados no rio Tiquié, Pirō Sekaro, chamado pelos missionários de São José. Essa maloca hoje é a sede da escola e lugar central no fortalecimento de conhecimentos e práticas da cultura que estavam esquecidos e pouco valorizados.

## Primeiras reuniões, encontros, oficinas comunitárias

A partir de 2001, passam a ser realizados encontros e oficinas com a participação de professores indígenas da Escola ʘtapinopona Tuyuka - que já vinham conduzindo a reformulação de sua escola desde 1999 -, de membros do Departamento de Educação da Foirn e de assessores e consultores vinculados ao ISA, organizações que vinham desenvolvendo, em parceria, o *Projeto Educação Escolar Indígena do Rio Negro*. A discussão foi ganhando força e um primeiro quadro de professores foi formado, experimentando novas metodologias de ensino e aprendizado.

### Oficinas de Políticas Linguísticas e Escolares em 2001 e 2002

Nestas oficinas, debateu-se a relevância de se efetivar a reformulação curricular, pedagógica e política nas escolas do rio Tiquié. Foi realizado um diagnóstico inicial da situação sociolinguística dessa região, tal como discutido anteriormente com assessoria de Gilvan Muller de Oliveira na Escola Tuyuka e no I Magistério Indígena do município. Houve discussão dos contextos locais de uso e das relações entre as línguas tukano e desana nestes territórios linguísticos, assim como das estratégias para fortalecê-las na escola com o apoio da comunidade. Foi feita uma primeira proposta de trabalho com cada uma das línguas nas escolas e realizada discussão e tradução de artigos da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.

## PRIMEIRAS OFICINAS NA ESCOLA YUPURI

Data	Assessoria
3 a 5 de dezembro de 2001	Flora Dias Cabalzar (ISA)
26 de abril a 03 de maio de 2002	Flora Dias Cabalzar (ISA)
	Maurice Bazin (Ipol)
6 a 13 de novembro de 2002	Silvia Maria Oliveira (Ipol)

O professor tuyuka José Ramos participou da segunda oficina e apresentou sua experiência na

Escola Tuyuka com ensino via pesquisa adotando o tuyuka como língua de instrução, após doze anos de ensino com *livros da Semec* em português, língua que as crianças não entendiam. Realizam novos debates sobre a política de uso da língua tukano como língua de instrução na Escola Tukano, as práticas de alfabetização; uso das línguas tukano, desana e portuguesa na escola, assim como usos da escrita; envolvimento entre escola e comunidade no ensino via pesquisa. Discute-se melhor alguns artigos da Declaração Universal de Direitos Linguísticos. Maurice Bazin apoiou na pesquisa da matemática tukano com foco nos conceitos e percepções de proporção e escala, a partir da observação do modo de construção da casa comunitária onde acontecia a oficina.

A terceira oficina contou com a presença de dois professores indígenas da Escola Dom Pedro Massa do Distrito de Pari-Cachoeira - Brazilino Borges Barreto e Damásio de Jesus Caldas Azevedo - e de um grupo de professores indígenas da Escola Indígena ʘtapinopona-Tuyuka do alto Tiquié, com foco em alfabetização, política linguística, pedagógica e literária em língua tukano.

### Projeto político-pedagógico: um processo

A construção do projeto político-pedagógico foi um processo lento que se alimentou bastante, no início, do diálogo com os Tuyuka, que já possuíam uma experiência de escola indígena, e com F. Cabalzar do ISA, que acompanhou os debates iniciais naquela escola. A partir daí, a montagem do projeto político-pedagógico foi sendo feita em várias reuniões; com pais, professores, mães e velhos conhecedores tomando as decisões. A cada reunião eram anotadas reflexões, discussões e decisões importantes sobre o que os alunos iriam estudar, o que os pais queriam que eles aprendessem, quais seriam as temáticas de pesquisa dos alunos, quem seriam os coordenadores da associação escolar, o que a coordenação deveria fazer, o papel da Secretaria, etc.

Toda essa organização durou quase três anos. Nessa fase a Escola Yupuri também contou com o apoio da assessora Marta Azevedo, coordenadora do *Projeto de Educação Foirn/ISA*, e de Sílvia Oliveira, Patrícia Machado, Sirlene Bendazzoli, Higino Tenório e outros professores da Escola Tuyuka. Nesse período foi criada a Associação Escola Indígena Tukano Yupuri (Aeity), com registro em cartório no dia 30 de dezembro de 2003.

Em 2005, contava-se com informações suficientes para elaborar o projeto político-pedagógico da escola, e com a assessoria de Melissa Oliveira através do *Projeto de Educação*, para acompanhar as experiências escolares em curso no rio Tiquié. As discussões sobre o projeto político-pedagógico se aprofundam, com definição dos objetivos da escola, do currículo de 1º a 4º ciclo e do calendário escolar de acordo com os ciclos ecológicos, econômicos e socioculturais da região. Em meados de 2005 a primeira versão do PPP foi apresentada ao Conselho Municipal de Educação, sendo aprovado pelo Parecer nº 002, de 26/09/2005. A Escola Indígena Tukano Yupuri foi reconhecida pela Prefeitura Municipal de São Gabriel da Cachoeira por meio do Decreto nº 016, de 1º de Outubro de 2007, que “dispõe sobre a criação da Escola Indígena Tukano Yupuri e o funcionamento do Ensino Fundamental”.

Quanto às principais características do PPP e do currículo da Escola Tukano Yupuri, o projeto político-pedagógico da escola é flexível e acompanha o ritmo das decisões dos moradores das comunidades, podendo ser modificado de acordo com discussões e sugestões encaminhadas pelo conselho escolar. É reavaliado a cada ano; o que não está funcionando é modificado, novas demandas ou ideias são incluídas.

Uma das discussões importantes do PPP é a política linguística da escola, com o planejamento dos espaços dados às diferentes línguas faladas nesse território. A língua oficial da escola Yupuri é o tukano, língua mais falada no Uaupés. A escola ocidental missionária quis impor a língua portuguesa, que não se sobrepôs ao tukano. Na escola Yupuri, o tukano é hoje a língua de alfabetização

e de instrução. O português entra como segunda língua, oralmente a partir do 2º ciclo, e escrito, a partir do 3º ciclo. O espanhol é ensinado no ensino médio, como terceira língua. As outras línguas indígenas podem ser faladas e escritas na escola. Os alunos desana podem falar e escrever desana em suas pesquisas, assim como os Yuhupde e Siriano. Até agora, porém, essas línguas têm estado praticamente ausentes na produção da escola e, quando eventualmente escritas, pouco circulam, o que pode vir a ser mais incentivado.

Poucos velhos dessa região dominam o desana hoje. Algumas iniciativas de recuperação da vitalidade dessa língua têm sido tomadas pelos próprios Desana, como a que se deu através do PDPI Projeto Bayawi, proposto através da Foirn e realizado de 2007 a 2010, com assessoria do Ipol. O projeto teve por objetivo resgatar a fala, ou seja, o uso da língua entre crianças, jovens e adultos. Foram promovidos vários encontros de aprendizado da língua e da tradição desana, que corresponderam a imersões ou períodos de convivência entre os Desana, em comunidades falantes da região do Papuri e Igarapé Turi. O espaço destas demais línguas pode ser melhor discutido e planejado no âmbito da Escola Yupuri.

Outra questão central é a definição comunitária e gradual do currículo. A partir de diversas reuniões realizadas entre 2005 e 2006 para o ensino fundamental, e entre 2009 e 2010 para o ensino médio, foi sendo delineado o currículo próprio, que incorpora os interesses dos moradores das comunidades. Na Escola Tukano Yupuri existe um tema central, um princípio norteador, um caminho principal de conhecimento a partir do qual se articulam todas as outras temáticas ou trilhas de conhecimento. Este caminho se refere a um conceito da língua tukano: *Marī kahtiri pati kahse*, que diz respeito à vida neste mundo. Este tema central perpassa o ensino em todos os ciclos, desde o 1º e 2º ciclos, passando pelo 3º e 4º ciclos até o ensino médio, sendo tratado de acordo com a forma de entendimento e compreensão do mundo das crianças e jovens nas diferentes fases de sua vida.



© Acervo ISA, 2009

**Formatura da turma do Ensino Fundamental, Escola Tukano Yupuri, maloca de Pirô Sekarô, médio rio Tiquié**

A partir daí, algumas trilhas de conhecimento, ou temáticas de ensino-aprendizado para o ensino fundamental e médio são enfatizadas.

No ensino fundamental I: animais aquáticos; animais da terra e do ar; plantas da roça e do mato; casa e utensílios domésticos; cantos e danças; constelações.

No ensino fundamental II: histórias de origem do mundo e da humanidade; calendário astronômico, ecológico, econômico e ritual: ciclos de vida dos seres e manejo do mundo; artesanato tukano e desana e sustentabilidade; técnicas alternativas de produção e sustentabilidade; povos indígenas e contato com não-índios, em novas condições de vida e luta pela autonomia.

No ensino médio: são aprofundadas as trilhas de conhecimento iniciadas no ensino fundamental II e são inseridas outras trilhas de conhecimento como: novas tecnologias de comunicação; gestão financeira de recursos e elaboração de projetos. A partir das trilhas de conhecimento procura-se aproximar, de modo interdisciplinar, das grandes áreas de co-

nhecimento: línguas, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.

No âmbito das estratégias para a consolidação da educação escolar indígena no médio Tiquié, a escola Yupuri realiza encontros comunitários para elaboração de cartazes temáticos; viagens de articulação da coordenação para as salas de extensão; oficinas temáticas; encontros de formação dos professores; e intercâmbios.

Os encontros para elaboração de cartazes temáticos são centrais para os primeiros ciclos da escola. Na alfabetização, sobretudo, é importante a participação de pais dos alunos na decisão das temáticas que serão abordadas na escola e na elaboração de materiais didáticos para seus filhos. Por isso, os moradores das comunidades que compõem a escola realizam, a cada início de semestre, encontros para elaborar cartazes focalizando situações de seu dia-a-dia, de modo que as crianças são introduzidas no estudo escolar através de temáticas de seu universo, sua vivência na comunidade.

Viagens de articulação da coordenação são realizadas com o intuito de consolidar a proposta política pedagógica da escola na sede e nas salas de extensão. Nessas viagens são realizadas reuniões com os moradores das comunidades e acompanhamento em sala de aula. Os moradores emitem suas opiniões sobre a escola e fazem perguntas sobre o funcionamento da escola, metodologia do ensino, currículo, etc. A coordenação anima os moradores a participar das decisões e os problemas vão sendo resolvidos.

As oficinas temáticas são reuniões para discutir, planejar e desenvolver atividades em torno de uma questão de interesse. Em algumas oficinas maiores, participam todos os moradores das comunidades e escolas que compõem a Aeity – Associação Escola Indígena Tukano Yupuri -, e até mesmo de outras associações existentes na região. São realizadas discussões, troca de experiências, os que sabem mais ensinam aos sabem menos. Durante as oficinas, aprofunda-se o entendimento acerca de assuntos, como a construção e organização do projeto político-pedagógico, ou a grafia e a escrita da língua tukano. Ou buscam aprofundar e registrar temáticas específicas, como a matemática ou a astronomia tukano. Algumas são mais artísticas, voltadas à fabricação do banco tukano ou de objetos de cerâmica. Ocorrem também as oficinas consideradas mais técnicas, de manejo agroflorestal, meliponicultura ou avicultura. A coordenação da escola costuma chamar para as oficinas os conhecedores especialistas das comunidades, como os artesãos de banco tukano, artesãs de cerâmica, benzedores, narradores de histórias. Dependendo do assunto, são chamados conhecedores não indígenas, como antropólogos, educadores, linguistas, físicos, engenheiros agrônomos, ecólogos, entre outros. Esses especialistas de fora podem esclarecer questões que interessam, mas não são de domínio dos moradores das comunidades, como legislação, linguística, certas técnicas de manejo ambiental, manuseio de equipamentos. São chamados quando estão interessados em realizar uma comparação de conhecimentos. Uma oficina dura entre uma semana e dez dias.

Encontros de professores para troca de experiências, em tukano *Wimaräre Buerä Dahsea Nerekeka uku amesuoshe*, foram criados para garantir a autoformação continuada do quadro docente da escola. Inicialmente eram realizados na sede da Aeity com participação de pais, professores, lideranças das comunidades e alunos. A pedido das demais comunidades que participam da escola, a coordenação começou a realizar encontros itinerantes, nas várias salas de extensão, ampliando a participação. Nesses encontros cada professor apresenta a experiência de trabalho com seus alunos; tiram dúvidas uns com os outros. A partir de exemplos dos colegas (um professor demonstra mais criatividade no trabalho com crianças, outro realizando pesquisa com os alunos maiores), passam a planejar suas atividades de novas maneiras. Entre 2005 e 2008 os encontros de professores nas comunidades e escolas, assim com viagens de articulação, aconteceram sempre sob coordenação de Vicente Vilas Boas da Aeity e assessoria de Melissa do ISA.

Intercâmbios e estágios são viagens realizadas por alunos, professores ou membros da coordenação da escola Yupuri para outros lugares para apresentar suas experiências de ensino e pesquisa, e conhecer experiências de outros povos, sejam eles indígenas ou não. São também momentos em que a escola recebe a visita de pessoas ou grupos de outras escolas ou lugares, sempre marcados pela troca de conhecimentos.

## Projetos e parcerias

Projeto *Educação Escolar Indígena do Alto Rio Negro (Projeto Educação)* - Componente Tukano. Garantiu assessoria antropológica e pedagógica à escola. Foirn/ISA, 2005-2010.

Projeto *Manejo sustentável no médio Tiquié: pensando no futuro*. Desenvolvimento de atividades produtivas (manejo agroflorestal, meliponicultura, avicultura) articuladas com a escola. Aeity/PDPI, 2005-2009.

Projeto *Lugares de cultura*. Tem como objetivo realizar viagens de conhecimento, mapeamento

e registro do território ancestral dos Tukano e dos lugares sagrados. Aeity/Secretaria de Estado de Cultura do Amazonas, 2010-2012. (em andamento)

Projeto *Artesanato na Escola Tukano Yupuri*. Realização de duas oficinas temáticas relacionadas à produção de artesanato na Escola Tukano Yupuri. ISA/Cafod, 2009.

Projeto *Através do universo: o céu dos Tukano do rio Tiquié*. Entre outras atividades, montagem de uma exposição itinerante sobre a pesquisa

calendário astronômico-ecológico-socioeconômico e ritual no médio Tiquié. ISA/Fapeam, 2010-2011.

Projeto *Formação de jovens e crianças indígenas na Amazônia*. Realização de reunião sobre gestão escolar no ensino médio. ISA/Unesco/Criança Esperança, 2009.

Projeto *Cese* (Coordenadoria Ecumênica de Serviços). Realização de assembleia e 1ª formatura da Escola Indígena Tukano Yupuri. Aeity/Cese, 2008.

## INTERCÂMBIOS

Âmbito	Onde e quando	Quem
PDPI	Estágio de meliponicultura em Boa Vista dos Ramos/AM, outubro de 2006	Alunos de 4º ciclo e dos coordenadores agrícolas do Projeto PDPI/Aeity; acompanhado pelo consultor Fernando José de Oliveira/Instituto Iraquara/ AM
RCA	Tls Yanomami em Roraima, outubro de 2006	Vicente Vilas Boas Azevedo e Laise Diniz/ISA
Canoa	Seminário Experiências Indígenas de Pesquisa e Registro de Conhecimentos, na Fortaleza São José, em Macapá/AP, em junho de 2007	Vicente Vilas Boas Azevedo/Aeity e Melissa Oliveira/ISA
	Visita à maloca tukano em São José e o alto Tiquié, para conhecer as experiências em educação e manejo desenvolvidas pelas associações indígenas e parceiros neste rio, em novembro de 2007	Povos do Xingu, Guarani do Sul, povos do Amapá, Centro de Trabalho Indigenista (CTI), lepé - Instituto de Pesquisa e Formação Indígena
	Visita a seis comunidades do rio Pirá Paraná, Colômbia, fortalecendo a cooperação entre Tiquié brasileiro e colombiano, e Pirá Paraná, em março de 2006	20 representantes das associações do Tiquié e Aloísio Cabalzar/ISA
	Reunião inter-institucional trinacional de cooperação transfronteiriça em São Gabriel da Cachoeira, em julho de 2007	Associações do rio Negro, grupos indígenas e organizações parceiras da Venezuela e Colômbia
	Encontro das mulheres em San Miguel, Pirá Paraná, Colômbia, 26/03 a 09/04 de 2008, que abordou os cuidados tomados pelas mulheres nas diferentes épocas de seu ciclo de vida	19 mulheres (tuyuka, yeba mahsã, bará, e tukano) de quatro associações e escolas indígenas do rio Tiquié; José Ramos, então coordenador do ensino médio da Escola Tuyuka; e Melissa Oliveira/ISA
	Visita aos Tatuyo, alto Pirá Paraná, Colômbia, para troca de experiências sobre calendário astronômico, ecológico e ritual, em maio de 2008	Tukano do médio Tiquié e Aloísio Cabalzar/ISA
	Visita a lugares sagrados, realizando narrativas e discussões sobre manejo ambiental e territorial da bacia do Tiquié no Brasil, em agosto de 2009	Tatuyo, Taiwano (Eduria), Barasana e Makuna do Pirá Paraná.

## INTERCÂMBIOS COM OS PARENTES

VICENTE VILAS BOAS AZEVEDO

Queremos destacar a realização de intercâmbios com outros povos indígenas, próximos ou distantes. É com esse tipo de experiência que começamos a socializar o entendimento, as regras de comportamento entre nós e principalmente, respeitar a cultura dos outros. Quando nós chegamos no rio Pirá Paraná por exemplo, eles nos receberam bem e nos trataram com consideração. Se não houvesse intercâmbio, não refletiríamos sobre o fato de eles serem nossos parentes, nossos conhecidos, que vieram da mesma canoa de transformação. Eles são pessoas que respeitaram a cultura deles e têm uma ótima experiência de trabalho. Quando chegaram aqui em nossas comunidades e escolas eles começaram a perceber e a respeitar a nossa cultura. Também perceberam que nós quase perdemos nossa

cultura, devido à invasão. Como eles moram do outro lado da fronteira, foi difícil para os missionários avançarem lá. Quando chegamos lá, eles começaram a nos informar do que tem que ser preservado. Eles são grandes orientadores e benzedores. Eles não escondem o que é importante pra nossa vida, são muito abertos, nos contam. Também temos interesse em aprofundar nosso intercâmbio com os Tuyuka, com os quais já trocamos muitos conhecimentos. Queremos aprender a falar e escrever a língua Tuyuka e também a dançar a dança dos antigos. Acho que a gente nunca vai parar esses intercâmbios de experiências, eles estão nos ajudando a valorizar tudo da maneira mais correta pra gente viver bem no nosso território indígena. É também um modo de aprofundar as pesquisas.

## Oficinas temáticas na Escola Tukano Yupuri 2005- 2010

### *Oficina de Matemática Tukano*

Maurice acompanhou os participantes nas observações, medições, classificações sistemáticas que fazem parte da vida intelectual e produtiva tukano. Foram formados grupos que decidiram pesquisar, (re)construir e analisar as técnicas e razões da fabricação de vários tipos de cesto, e examinar plantas para descobrir as regularidades nos desenhos que “vemos” na sua superfície e na organização das folhas. Desenvolveram em tukano, os conceitos de observar, analisar, descrever, expressar, sistematizar; e o que são regras e técnicas. Ao procurar anotar números, experimentaram uma notação própria correspondendo à maneira tukano de agrupar. Pesquisaram marcadores do tempo tukano: constelações e seu ciclo (anual); localização das constelações no horizonte vespertino e os eventos que coincidem com a presença de

cada uma delas (enchentes, frutificação, floração, etc.); a maneira de falar da idade de uma pessoa; aspecto e da posição da Lua ao longo do seu ciclo; sobre os dois irmãos Doe e Seribhi, personagens mitológicos que correspondem a Vênus. Os diferentes cantos do galo ao longo do dia e da noite; a marcação da passagem do tempo durante o dia; a passagem do sol pelo céu; a alternância dia-noite; e as criações da caixa da Noite que se traduziram em uma apresentação teatral no último dia.

### *Oficina de História Tukano*

Debateu-se o que é história, como pesquisar, o uso de fontes indígenas e não indígenas, tipos de fonte (oral, escrita, iconográfica, objetos), a relação entre oralidade e escrita. Pensando a mitologia sagrada dos Tukano Hausirō porã (Kɛmaro e Ñahuri, 2003) como exemplo de enciclopédia, velhos tukano e desana respondem a perguntas dos mais jovens sobre histórias de origem e perguntam aos jovens sobre outras histórias. Identificando obje-

**OFICINAS TEMÁTICAS 2005-2010**

<b>âmbito</b>	<b>temática</b>	<b>onde e quando</b>	<b>assessores</b>
Projeto Educação	Matemática Tukano	Bote Purí Bua, setembro 2005	Maurice Bazin, Ipol Melissa Oliveira, ISA
	História Tukano	Bote Purí Bua (São José II), novembro de 2005	José Ribamar Bessa Freire, Uerj Melissa Oliveira, ISA
	I Oficina de Astronomia	Bote Purí Bua, novembro de 2005	Walmir T. Cardoso, PUC/SP Melissa Oliveira, ISA
	II Oficina de Astronomia	Pirô Sekaro (São José I), agosto de 2007	Walmir T. Cardoso, PUC/SP Melissa Oliveira, ISA
	III Oficina de Astronomia	Pirô Sekaro (São José I), julho de 2008	Walmir T. Cardoso, PUC/SP Melissa Oliveira, ISA
PDPI	Avicultura	Bote Purí Bua (São José II), novembro de 2005	Pieter-Jan van der Veld, agrônomo do ISA
	I Oficina de Manejo Agroflorestal	Bote Purí Bua (São José II), maio de 2005	
	II Oficina de Manejo Agroflorestal	Pirô Sekaro (São José I), agosto de 2007	
	I Oficina de Meliponicultura	Bote Purí Bua (São José II), novembro de 2005	Fernando Oliveira, Instituto Iraquara
	II Oficina de Meliponicultura	São José I, junho de 2006	
	III Oficina de Meliponicultura	Pirô Sekaro (São José I), 13 a 14/11/2006	
Projeto Cafod	I Oficina de Artesanato	Mhawi Tuhkurō (Pirarara), junho de 2009	Coordenada por Vicente Vilas Boas Azevedo-API
	II Oficina de Artesanato	Pirô Sekaro (São José I), março 2010	Coordenada por Vicente Vilas Boas Azevedo
Ponto de Cultura	Oficina de registro audiovisual	Comunidade São José, outubro de 2010	Juan Gabriel Soler, Melissa Oliveira, do ISA

tos importantes para a memória e a história tukanos, discute-se as diferenças entre objetos etnográficos atuais e arqueológicos, e os objetos antigos que não são mais produzidos pelos Tukano. Sobre arqueologia na Amazônia, discute sua articulação com o conhecimento mitológico.

Tratando dos conceitos de cronologia e crônica, pensam em Theodor Koch-Grünberg como cronista. Sobre iconografia, são citados o exemplo das fontes Inca, os registros de Felipe Guamán Poma de Ayala sobre a conquista, registros do modo de vida atual dos Tukano, o vídeo como documento histórico e

iconográfico. Foi exibido o filme “Em viagem pelo Rio Negro”, da Comissão de Fronteiras, 1938 e realizada a construção conjunta de uma cronologia da história dos Tukano (tempo dos ancestrais; civilização da mandioca; tempo dos portugueses; tempo dos comerciantes; tempo das missões; tempo da autonomia).

### **Oficinas de Astronomia**

Na 1ª oficina foram feitas sessões noturnas de observação do céu, identificação das constelações e padrões no céu, tukano e desana e o registro dos mitos de origem de constelações. Desenvolvimento de metodologias para continuar a pesquisa na comunidade (observação do céu com representação em escala no caderno de constelações).

Na 2ª oficina, acontece a definição de um ciclo de constelações tukano e desana. Comparação das constelações identificadas e das estrelas que as compõem com o céu greco-romano; a sequência de seu ocaso ao longo do ano relacionada com as referências internacionais da União Astronômica Internacional (IAU, sigla em inglês). Construção de calendários circulares dinâmicos. Conhecedores contaram histórias de origem de constelações, do sol, da lua, do arco-íris e dos eclipses, e benzimentos associados.

Walmir defendeu sua tese de doutorado em Educação Matemática na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) em 2007, intitulada “O céu dos Tukano na escola Yupuri. Construindo um calendário dinâmico”, que pode ser encontrada no

## **OFICINAS DE ASTRONOMIA**

### **VICENTE VILAS BOAS AZEVEDO**

A ideia de realização das oficinas de Astronomia surgiu porque nós queríamos saber sobre as mudanças cíclicas. Elas fizeram parte de um movimento mais amplo da Aeity e da Acimet, em torno da discussão do manejo ambiental e da pesquisa sobre os ciclos astronômicos, ecológicos, socioeconômicos e rituais, que envolve os agentes indígenas de manejo ambiental (Aimas) e continua em andamento. Os pais diziam, “hoje já não existe mais a ordem dos fenômenos da natureza. Tem certas épocas que não chove mais, quando aparece constelação e deveria ter enchente; o verão dá de qualquer jeito também”. Eles diziam, “os não-índios não estão mais respeitando o ambiente, o mundo... Os brancos não respeitam as constelações. Não respeitam o que é o mundo. Nossa vida está lá no céu e eles não querem acreditar na nossa história. Só querem viver assim, de qualquer jeito. Os brancos dizem: “vou fazer uma ponte grande, vou fazer uma cidade dentro do próprio rio. Como São Paulo, cheio de rios embaixo”.

Estávamos interessados em registrar nossas constelações, suas histórias de origem, a rela-

ção dos seus movimentos com os ciclos de natureza e ciclos socioeconômicos. Em saber das histórias que os não-índios têm sobre as constelações, como consideram as constelações, qual o efeito que o seu movimento traz para os não-índios. Meu pai dizia que quando aparece uma constelação, acontece chuva. Queríamos saber se os brancos, os astrônomos brancos, percebem isso. Com as oficinas de Astronomia entendemos que os brancos têm constelações, só que dão outros nomes e têm outras histórias. Para nós, as constelações são seres que possuem história de origem aqui na Terra e foram jogadas no céu depois de certo conflito. A Astronomia dos brasileiros é diferente. Acho que é da Grécia, não própria dos brasileiros. Eles teriam que fazer pesquisa lá para entendê-la melhor. As nossas constelações tiveram origem aqui, desde a nossa transformação. Através da comparação é que entendemos isso. Por isso consideramos Walmir físico e professor; assim como os velhos conhecedores, que também são professores, em uma questão de comparar entendimentos.

sítio da internet [www.pucsp.br/pos/edmat/do/tese/walmir\\_thomazi\\_cardoso.pdf](http://www.pucsp.br/pos/edmat/do/tese/walmir_thomazi_cardoso.pdf). Ali analisa essa experiência de troca de conhecimentos com os Tukano.

Na 3ª oficina, foi elaborado um calendário circular único por todos os participantes. Revisão das categorias utilizadas, chegando a um novo número de círculos ou anéis. Para cada círculo, revisamos as sequências das espécies ou fenômenos em questão, relativos aos anos de 2006 e 2007, com grande participação dos conhecedores e Aimas. Sobre essa experiência foi publicado o artigo 'Calendário astronômico do médio rio Tiquié: conhecimentos para a educação e manejo' (Azevedo, V.; Cardoso, W.; Oliveira, M. et al., 2010, In: Cabalzar, A., 2010).

### **Oficina de Avicultura**

Análise de como estava sendo feita a criação de galinhas nas comunidades, elaborando propostas de melhorias da avicultura. Foi organizada uma apostila sobre criação de galinhas, com textos em tukano e ilustrações dos alunos.

### **Oficinas de Manejo Agroflorestal**

Na primeira oficina, foram construídos viveiros de mudas com material local, formação de mudas, construção de sementeiras e implantação de pomares agroflorestais. Preparo de sacolas para fazer mudas de árvores frutíferas. Semeadura e implantação do futuro pomar da escola, com participação de moradores das comunidades (pais de alunos) da vizinhança da escola, que trouxeram mudas e se-

mentes dos quintais das casas. Na segunda oficina: implantação e diversificação de pomares agroflorestais e técnicas de manejo agroflorestal.

### **Oficinas de Meliponicultura**

Na primeira oficina, além dos alunos da Escola Tukano, participaram alguns alunos e um professor da Escola Tuyuka. Pesquisa sobre a possibilidade de começar na Escola Yupuri a criação de abelhas indígenas sem ferrão. Biologia das abelhas indígenas, captura no mato para começar uma criação (povos matrizes ou plantel) e instalação de um meliponário (lugar com caixas com colmeias de abelhas indígenas). Foram realizadas visitas de prospecção a comunidades da escola. Houve uma prática de captura de um povo de abelhas. Foram identificadas 28 diferentes espécies de abelhas, 14 como mansas e 14 como bravas e descartadas para a meliponicultura. Seis espécies mostraram bom potencial para a meliponicultura: *Buhká múmia*, *Merë pheri mumiã yutãrã*, *Merë pheri múmia*, *Beranua soarã*, *Duhkathë oro múmia* e *Uduporo múmia*.

Na segunda oficina, estudam a biologia e manejo das abelhas sem ferrão. Realizada a transferência de povos de abelhas capturados na floresta para colmeias profissionais, instalando o meliponário da escola. Na última, reprodução das abelhas, na teoria e na prática. O meliponário foi ampliado, sendo dobrado o número de caixas com abelhas. Os alunos produziram registro sistematizando os assuntos tratados nas três oficinas, que foi publicado em duas apostilas escritas em tukano, com ilustrações.

### **Oficinas de Artesanato**

Aconteceram duas oficinas focadas na confecção de diversas peças de cerâmica (pratos, painéis, apitos, camotis) pelas alunas da escola, com orientação da especialista Oscarina Caldas (desana da comunidade Acará Poço) e de outras ceramistas. Os meninos trançaram abanos, peneiras, cumatás, tipitis, cestos de arumã, bancos tukano, orientados por diversos especialistas. Foram contadas histórias de origem do banco tukano (José Azevedo, Miguel Azevedo e demais artesãos), da cerâmica e de como fazer utensílios de

#### **OFICINAS DO PDPI**

Em 2005 a Aeity aprovou pelo PDPI (Projetos Demonstrativos dos Povos Indígenas), o projeto *Manejo sustentável no médio Tiquié: pensando no futuro*, que incluiu, entre outras atividades, uma série de oficinas de manejo agroflorestal, avicultura e meliponicultura. Foi desenvolvido e realizado com o apoio do engenheiro agrônomo Pieter-Jan Van der Veld.

cerâmica (Oscarina Caldas e alunas que haviam participado de oficina na Escola Tuyuka), de arumã (Maximiano, desana; José Azevedo, tukano e Miguel Azevedo, tukano), de tucum (Maximiano Aguiar, desana; Benjamin Oribe, siriano e José Azevedo, tukano).

### PROJETO PRODUÇÃO DE ARTESANATO

Financiado pela Cafod, teve como objetivo principal valorizar as técnicas e saberes tukano e desana do médio rio Tiquié, relacionados à produção de artesanato e artefatos diversos, diretamente articulado à linha do ensino médio *Artesanato tukano e desana e sustentabilidade*. São realizadas oficinas voltadas para a confecção de artefatos e artesanato, ao registro de suas histórias de origem, dos cuidados no manejo das matérias-primas utilizadas na sua confecção, e proposto um pequeno plano de manejo. São registrados as técnicas e saberes envolvidos, com exposição dos artefatos confeccionados.

### Oficina de registro audiovisual

Formação de jovens e professores da Escola Yupuri em técnicas de registro audiovisual, com domínio básico do uso de gravadores digitais, câmera fotográfica e câmera filmadora. Foram formados 35 alunos, dentre os quais se destaca uma equipe de cinco alunos, que ficaram responsáveis por continuar a realizar atividades de vídeo na comunidade. Os alunos realizaram, com orientação do consultor, um vídeo sobre o trabalho das mulheres na roça, um vídeo sobre o preparo do ipadu e outro sobre dabucuri com dança de *kapiwaya*.

### O ensino com pesquisa na Escola Tukano Yupuri

As experiências de ensino com pesquisa abrangem temáticas de interesse dos alunos e da comunidade, sob a orientação dos conhecedores, com a produção de material didático na língua tukano. De acordo com Vicente Vilas Boas Azevedo, para que a prática de pesquisa começasse a dar certo, a coor-

### PONTO DE CULTURA DO MÉDIO TIQUIÉ

A Aeity submeteu em 2009 uma proposta ao edital de seleção para pontos de cultura do estado do Amazonas, do Programa Mais Cultura do MEC. A associação foi aprovada com o projeto *Lugares de cultura: viagens de conhecimento, mapeamento e registro do território ancestral tukano e dos lugares sagrados*. As viagens ainda serão realizadas por alunos, professores, velhos sabedores, agentes indígenas de manejo ambiental (Aimas), e outros membros das comunidades do médio Tiquié. Serão formados para estes registros e para planejar a elaboração de materiais didáticos, de circulação e divulgação: 2 CDs informativos, 1 livro e 1 DVD multimídia, contendo vídeo, fotos e mapa interativo. Este projeto também se insere em duas linhas de pesquisa do ensino médio tukano: *Histórias de origem do mundo e da humanidade*, que inclui a realização de viagem ao

local de origem no rio Papuri, dos antepassados dos Tukano e Desana hoje vivendo no médio rio Tiquié, passando por locais considerados sagrados ao longo dos rios Negro e Uaupés; e *Novas tecnologias de comunicação: multimeios*, que visa formar novas gerações para o domínio de equipamentos que possibilitem o registro e a circulação de seus conhecimentos.

A escola iniciou o projeto em 2010. No primeiro ano, o ponto de cultura foi instalado no espaço que agrega secretaria e biblioteca da Escola Tukano Yupuri, sendo equipado com kit de placa solar, computador, equipamentos audiovisuais (câmera de vídeo, vara de boom e microfone para câmera, bateria, cartões de memória), internet (antena) e computador específico para edição de vídeo, já tendo sido realizada uma primeira oficina de técnicas de registros audiovisuais.

denação teve que fazer um trabalho de conscientização com os pais e com os mais velhos. Os filhos reclamavam que muitas vezes os pais voltavam cansados do dia de trabalho e não podiam ou não queriam responder a perguntas ou entrevistas. Os mais velhos sempre se dispuseram a colaborar, pois são sábios e ficam mais tempo nas comunidades, não vão mais tanto para roça ou pescaria, e isso facilitou a pesquisa. O conselho da escola recomendou que os alunos marcassem um dia da semana, principalmente no fim de semana, avisando o horário em que iriam fazer pesquisa com o velho.

Dentro da família a comunicação se dá mais durante a noite, após a quinhapira do fim de tarde. Ou mais tarde quando todos estão deitados em suas redes, os pais contando histórias. Se o aluno faz pesquisa sobre cobras venenosas, eles contam história sobre isso, e o aluno vai anotando e depois complementa a pesquisa durante o dia, com perguntas para os pais, ou pela própria experiência. Marcando dia e horário para fazer a pesquisa e avisando com um bilhete, o velho espera seu filho, sobrinho ou neto chegar e pede para a esposa preparar uma mujeca. Eles conversam e algumas vezes a pesquisa não demora muito. Mas em relação a certas temáticas, a pesquisa deve ser contínua, uma atividade a ser feita em longo prazo. O aluno pode gravar o que o conhecedor está falando, depois faz seu relatório e desenhos.

De acordo com o modo dos Tukano de transmitir conhecimentos, o irmão maior de uma família tende a receber os conhecimentos de seu pai, porque, uma vez casado ou com família formada, ele deve procurar certos conhecimentos, deveria ser o primeiro a se aproximar mais do sábio. Mas muitas vezes isso não acontece. Os pais ficam conscientizando seus filhos em relação a isso, que é a partir desse diálogo que os filhos têm que começar a pensar, memorizar os conhecimentos. Seu Feliciano, pai de Vicente, antes de morrer, sempre dizia que o espaço é livre, que o sábio não vai atrás de seu próprio filho dizendo isso e aquilo, que o benzimento, a história é assim. Os filhos é que têm que vir atrás. No tempo dos antigos era assim, os velhos falavam, "se a regra é assim, então é assim".

Uma pessoa interessada, o filho ou o neto que ouviu isso, dentro de sua própria família, o filho, o neto, se aproximava. Mas muitas vezes o irmão maior não está interessado, outro irmão pode se interessar, o do meio, ou o menor, o caçula.

Ultimamente os moradores do médio Tiquié viram que uma vez que os mais velhos estavam enfraquecidos, esses conhecimentos estavam acabando. Por isso começaram a articular através da escola para que os mais jovens acessassem esses conhecimentos, e para isso conscientizaram os pais para que eles fossem mais abertos. As pesquisas são feitas principalmente dentro do mesmo sib, do filho com o pai, do sobrinho com o tio ou do neto com o avô. Mas às vezes acontece que vem para escola um aluno que é de uma comunidade vizinha, que não é do mesmo sib. Por isso a coordenação conscientiza os conhecedores que eles devem ensinar para os outros também, quando eles chegam para fazer pesquisa na sua comunidade. Há alunos que são muito interessados na pesquisa e fazem pesquisa com velhos de outras comunidades e sibs. Segundo Vicente antes disso não acontecia, mas ele não vê problema nessa mudança porque considera que todos são do mesmo grupo e começam a ter esse diálogo entre todos os conhecedores. Um conhecedor que está ficando velho, um tio, um irmão maior, tem que dialogar com seu próprio filho, repassar seu conhecimento. Quando tem conhecedores de várias etnias, e de vários sibs e classes durante um evento maior como uma oficina, por exemplo, cada um conta sua versão. Isso facilita o diálogo.

Muitas das pesquisas desenvolvidas na escola foram feitas em torno das temáticas abordadas nas oficinas e relacionadas com projetos mais amplos das comunidades. Outras foram realizadas por alunos individualmente, principalmente para cumprir um requisito de formação, a realização da monografia final do ensino fundamental e médio. Para realização da pesquisa, o aluno escolhe uma temática do currículo que lhe interessa e então procura um especialista da sua comunidade ou de comunidades próximas para o orientar. O professor também orienta e apoia o aluno nes-

se processo, principalmente ao explicar como os conhecimentos devem ser registrados e apresentados. Na turma que se formou no início de 2009, por exemplo, tivemos as seguintes temáticas de pesquisa de conclusão do ensino fundamental: benzimentos de nominação e proteção ao longo da vida; benzimento para curar íngua; benzimento de tumor da mama; benzimento para tirar o sofrimento do luto; medicina tradicional, remédios do mato e em torno da casa; história da gente do aparecimento e história de origem da humanidade, história de origem da jararaca; *hãdekɛ*, canto das mulheres; pinturas faciais e corporais; história da 1ª menstruação e da filha do Jurupari; a origem da dança do *kapiwaia*; origem e forma de realizar o dabucuri.

## A produção de materiais didáticos

As pesquisas realizadas e também os materiais produzidos em oficinas e encontros são registrados e transformados em material didático para as outras turmas: podem ser gravações, vídeos, fascículos, cartazes produzidos e armazenados na própria escola. Para isso a secretaria da escola foi estruturada com computadores, scanner, impressora, guilhotina, material para encadernação, gravadores, CDs, DVDs, câmera fotográfica, câmera de vídeo e cartões de memória. Mais recentemente foi implantado o Ponto de Cultura do médio Tiquié (vide Box). Um grupo composto pelo secretário da escola e alunos do ensino médio foi formado pela assessoria do ISA para produzir materiais locais, gravar, digitar, escanear e encadernar registros escritos. Alunos e professores do ensino médio estão sendo formados para fotografar, filmar e produzir vídeos.

Alguns materiais são escolhidos para compor publicações com editoração gráfica profissional e reprodução de exemplares em número ampliado. A decisão sobre os materiais que devem ser publicados é tomada pelos moradores das comunidades e pelo conselho escolar, em diálogo com assessores. Alguns conhecimentos podem ser publicados,

outros não e isso está sendo respeitado. Alguns conhecimentos devem ser guardados apenas na escola, se alguém quiser pesquisar terá que ir ao arquivo e pedir licença. Outros ficam só na mente do sábio e ele pode repassar para o seu filho, se quiser.

Tudo o que é publicado e grande parte do que é produzido na escola é distribuído em todas as salas de extensão e é utilizado pelos alunos de vários ciclos. No 1º e 2º ciclos alguns alunos olham os materiais, gostam muito dos desenhos, lêem as partes que conseguem e fazem perguntas para os pais, que complementam, contam suas versões. No terceiro ciclo eles já dominam a leitura do livro e complementam com mais pesquisa. No ensino médio, trabalham com um conhecimento mais amplo. Eles lêem as histórias e os pais começam a orientar que no fundo dessa história há histórias sagradas, benzimentos. Então eles começam a pesquisar, aprofundar a pesquisa, entrevistar, escrever, digitar, gravar áudio e vídeo e estão muito interessados em fazer algumas publicações.

Esses materiais ficam arquivados também para serem utilizados como material de pesquisa. Servem também de exemplo para outras turmas realizarem pesquisas como aquelas já produzidas. Toda pesquisa que é realizada deve ser guardada, pois em algum momento ela poderá ser transformada em um fascículo ou uma publicação.

## Materiais didáticos em destaque

### *Produções caseiras*

*Mirikhuã* (2008) - Descrição da aparência, hábitos e habitat de aves. Resultou de uma etapa de formação de alunos do ensino médio, com então secretário Dario Azevedo, para produção de fascículos didáticos. Digitalização feita por alunos da escola Wehsemi, comunidade Wahpɛ Nuhkɛ (Cunuri), sob orientação da professora Sueli Caldas, desana.

*Trabalhos de final de curso das turmas de ensino fundamental* (2008-2009) - Várias temáticas. Por decisão do conselho não foram publicados, e em parte por abordarem assuntos que não devem circular amplamente.

*Dii Kihti, W̄h̄h̄ kihti, Ñoka puri kihti* (2009) - Histórias de origem da cerâmica, do arumã e do tucum e modos de produção de artesanato. Elaborado por alunos do ensino médio após a realização das oficinas de artesanato.

*Trabalho das mulheres na roça, o preparo do Ipa-du, e festa de dabucuri com dança Kahpiwaia* (2010) - Vídeo elaborado durante exercícios efetuados na oficina em técnicas audiovisuais.

### Livros

*Marĩ añuse kihti* - Seribhi, Dario Alves Azevedo; Belo Horizonte: FALE/UFMG/CGEEI-SECAD-MEC; Aeity, 2007. História da Via Láctea, história do Boro (curupira) e história da origem da noite (caixa da noite). Pesquisa realizada por diversos professores, alunos, pais, mães e velhos das comunidades.

### Revistas

*Marĩ kahtiri pati kahse ukuri turi* - São Paulo: ISA; São Gabriel da Cachoeira: Foirn; Aeity; Acimet, 2008. (Coleção Bueri Turi). Vários organizadores. Resultado da pesquisa realizada por membros da Acimet e Aeity sobre ciclos astronômicos, ecológicos, socioeconômicos e rituais no médio Tiquié. Apresenta histórias de origem de constelações; descrição de um ciclo anual de constelações e dos verões e invernos e demais fenômenos associados a este ciclo, narrada por Suegu Manuel Azevedo (Tukano, sib Ñahuri porã); descrição destes ciclos feita por agentes indígenas de manejo ambiental, a partir de observação e registro ao longo de três anos (2005-2007).

*Ati Um̄khore s̄wori nirã kihti* - São Paulo: Instituto Socioambiental; Aeity, 2011. Complementa a revista anterior. História de origem da Via Láctea, história de origem da constelação Kaĩ sariri (tipo de armadilha), história de origem sol e da lua, as fases da lua, história da morte da lua (eclipse lunar), história dos antigos pássaros (os pássaros que aparecem na época de ocaso de certas constelações), transcritas, digitadas e em parte coletadas e registradas pelo aluno do ensino médio Yupuri Zenilton Caldas, narradas por Ñremirĩ José Vilas Boas Azevedo (Ñahuri

porã), Ñremirĩ Aprígio Azevedo (Ñahuri porã) e Kumarõ Guilherme Azevedo (Hausirõ porã).

### Cartazes

*Ciclo de constelações da Gente do Aparecimento* (2009) - Ciclo das principais constelações (na língua portuguesa).

*Bhauari mahsã na Umukhori bapakeo kahtise* (2009) - Ciclo das principais constelações (na língua tukano).

### Informativos (projeto PDPI)

*Dahsea porã bueriwi Yupuripu* - São Paulo: Instituto Socioambiental; PDPI; Aeity, 2006. Vários colaboradores. Manejo agroflorestal.

*Dahsea porã bueriwi Yupuri Dara bueke* - São Paulo: Instituto Socioambiental; PDPI; Aeity, 2007. Vários colaboradores. Meliponicultura.

*Karekea na derowe ehkasetise* - Informativo n. 3. São Paulo: Instituto Socioambiental; PDPI; Aeity, fevereiro 2009. Vários colaboradores. Avicultura.

*Ohte buesere wereri puri* - Informativo n. 4. São Paulo: Instituto Socioambiental; PDPI; Aeity, julho 2009. Vários colaboradores. Técnicas de manejo agroflorestal.

*Waire derowe ñan̄w̄ ehkase bueri puri* - Informativo n. 5. São Paulo: Instituto Socioambiental; PDPI; Aeity, julho 2009. Vários colaboradores. Piscicultura.

### Encontros para avaliação comunitária

De acordo com o calendário de cada uma das escolas que compõem a Escola Yupuri, há um dia, a cada dois meses ou dois módulos, em que se reúnem pais, alunos, professores, lideranças, velhos conhecedores, agente de saúde, para realizar uma avaliação do processo escolar. Num primeiro momento os alunos expõem suas pesquisas, através de cartazes, fascículos, relatórios, encenações. Os professores animam, coordenam as apresentações. Então os pais comentam as pesquisas de seus filhos, dizem se o trabalho está bem feito, se o filho considerou tudo o que ele lhe ensinou, o que falta ele complementar. Isso faz com que as pesquisas fiquem mais completas e aprofundadas.

## A gestão autônoma e contínua da escola

A base de sustentação das concepções e ações em torno da Escola Tukano Yupuri é a gestão autônoma da escola por parte de seus membros através da integração entre conselho escolar e coordenação.

O conselho da Aeity é o âmbito que reúne todos os moradores das comunidades que compõem a escola, representados principalmente pelas suas lideranças, mas também por pais, mães, alunos, e velhos conhecedores. O conselho funciona basicamente através da realização de reuniões e assembleias ordinárias e extraordinárias. Estes são espaços nos quais seus membros apresentam os problemas, os avanços e conquistas da escola. Também é através das assembleias que o conselho discute e aprova mudanças no projeto político-pedagógico da escola e no seu regimento. No conselho, os moradores podem apresentar críticas ao andamento da escola, sugestões para que sejam realizadas mudanças, planejamentos e programação das atividades da escola.

A atuação intensa da equipe da coordenação é fundamental para o bom andamento da escola. O coordenador tem que ser um articulador, um político que aceite a proposta da maioria. A equipe de coordenação não deve impor decisões ao conselho escolar. Mas tem que ouvir as opiniões dos conselheiros e lançar suas opiniões. A coordenação deve apoiar o conselho no planejamento anual e buscar viabilizar as atividades que fazem a escola acontecer: as pesquisas e a produção de material didático, as viagens de articulação, os encontros de professores, os encontros de avaliação, de elaboração de cartazes, as assembleias e formaturas.

## O que mudou nas comunidades, com a escola

Através de todas as atividades promovidas no âmbito da escola, os moradores dessa região começaram a se tornar mais conscientes da sua importância. O cotidiano escolar e o ensino com pesquisa conduziram à valorização da língua tukano, como veículo para a transmissão do conhecimento dos

### A ESCOLA INDÍGENA E O VIVER BEM. AÑURO KAHTISE

VICENTE VILAS BOAS AZEVEDO

Quando começamos a discussão sobre a escola indígena, falamos para os nossos pais, para os mais velhos, sobre como a escola estava se articulando ao fortalecimento cultural. Nossos pais então nos perguntavam, "O que vocês vão querer estudar agora da nossa cultura"? Principalmente meu pai, que morava comigo, me perguntava. Eu respondia a ele, "O que nós queremos é viver bem". Viver bem na comunidade, na família. Viver bem com as outras sociedades, embora haja sibs maiores e menores, queremos viver bem, tranquilos. Porque a nossa terra é boa, tem cultura, tem história, tem tudo aqui. Porque é nessa terra que nós vamos morrer, como falava meu pai. Onde nascemos é onde está nosso vínculo. Se você for a um outro

lugar, você sempre terá saudade, não poderá viver tranquilo, como vivia antes nesse lugar. Ali onde você nasce, nasce história também. Conversava muito com o meu pai e ele dizia, "se você quiser viver bem, você tem que entender quais são os benzimentos, as rezas para viver bem". Ele me dizia, "Antigamente a gente vivia bem, com nossa alimentação boa. Tinha muito peixe, caça, a gente trabalhava bem também". Todas as manhãs meus pais me acordavam cedo e mandavam tomar banho. Na volta meu pai me dizia, "Filho, vamos conversar, o que você quer aprender"? Eu respondia, "Conta a história das constelações". História das constelações é o centro da vida dos povos indígenas. Lá que existe história, lá que existe vida.

mais velhos. É a partir do fortalecimento dos conhecimentos locais que a criança e o jovem se relacionam com os conhecimentos não indígenas. A vida em comunidade foi fortalecida, as pessoas passaram a valorizar seu território, evitando o êxodo.

Os mais velhos são considerados transmissores privilegiados de conhecimentos e os mais jovens aprendem a contextualizar esses conhecimentos e relacioná-los com outros saberes. Os jovens, através das pesquisas, são estudantes mais ativos, sem abandonar as práticas cotidianas da pesca, da caça, do plantio, da culinária. Estão sendo formados para serem futuras novas lideranças nas comunidades e para conduzir políticas de educação, manejo ambiental e saúde.

## O futuro da Escola Indígena Tukano Yupuri

Os moradores das comunidades que compõem a escola pretendem prosseguir com essa

política de educação escolar, pois ela já faz parte do seu jeito de viver, e da sua realidade. Os desafios são continuar a educação escolar em nível fundamental; aprimorar a experiência de ensino médio fortalecendo a proposta e prática pedagógica; alcançar o reconhecimento do ensino médio por parte da Secretaria de Estado de Educação; garantir a formação continuada para professores de ensino fundamental e ensino médio; conquistar novas parcerias com instituições de ensino e pesquisa que sejam simpáticos à escola e possam contribuir para as linhas de pesquisa; garantir a continuidade da publicação das pesquisas. Outro desafio é conseguir incorporar a formação dos Aimas ao ensino médio, garantindo aos mesmos um currículo específico e uma certificação em nível médio. Todos estes desafios deverão ser superados através de um diálogo contínuo entre os moradores dessa região, para que a escola possa continuar em profunda consonância com os projetos de vida das comunidades.

### O PAPEL DO API

#### VICENTE VILAS BOAS AZEVEDO

Desde 2007, atuo como assessor pedagógico indígena da região do baixo e médio Tiquié, que inclui a área da Escola Tukano Yupuri. Assim como nas demais escolas que atendo, nas escolas que compõem a Aeity eu realizo visitas nas quais faço reuniões com os pais, os alunos, os professores e demais moradores e pergunto sobre o andamento da educação escolar indí-

gena, sobre como estão as aulas, a atuação dos professores, a participação dos alunos e dos moradores nas atividades escolares. Os participantes repassam as dificuldades, discutimos, faço algumas orientações e ouço as propostas que surgem. Eu anoto toda a discussão e repasso para os representantes da Semec, em São Gabriel da Cachoeira.

### PRÊMIO E BARCO

Em 2008, a Aeity foi contemplada com o Prêmio Culturas Indígenas, edição Xicão Xukuru 2007, do Ministério da Cultura, com a proposta *Manejo e educação no médio Tiquié: pensando no futuro das novas gerações*. Parte do valor de 24 mil reais foi aplicado na compra de um barco para a escola, usado prioritariamente para: ati-

vidades de pesquisa, transporte de alunos, professores e demais funcionários; transporte de membros da comunidade e conselho escolar durante reuniões, encontros, assembleias, oficinas temáticas, encontros pedagógicos, viagens de articulação. A gestão do barco é realizada pelo conselho escolar.

# PARCERIA ENTRE O CÉU E A TERRA

WALMIR T. CARDOSO

O presente texto foi motivado pelo convite pessoal para realizar um trabalho junto ao Programa Rio Negro do Instituto Socioambiental (ISA), na Amazônia. Foram realizadas assessorias a três oficinas na Escola Tukano Yupuri, na comunidade São José, no rio Tiquié. A primeira delas em novembro de 2005, a segunda em 2006 e a última em 2007. Além do trabalho realizado junto à Escola Tukano Yupuri, estendi minha atuação em 2006 também para uma oficina na Escola Utapinozona Tuyuka, em São Pedro, a cerca de 30 km da fronteira com a Colômbia. A duração média de cada oficina foi de uma semana.

O trabalho não se restringiu a assessorias nos períodos em que eu permanecia na comunidade. Seria impossível realizar um trabalho de pesquisa em tão pouco tempo. Acompanhados de perto pelos especialistas do ISA, da equipe Tiquié do Programa Rio Negro, em particular pela antropóloga Melissa Oliveira, os trabalhos seguiram um programa de investigação conjunta que veremos a seguir. Vale ressaltar que parte dos resultados apresentados aqui foi apresentada em uma tese de doutorado defendida no Programa de Estudos Pós-graduados de Educação Matemática da PUC-SP<sup>1</sup>.

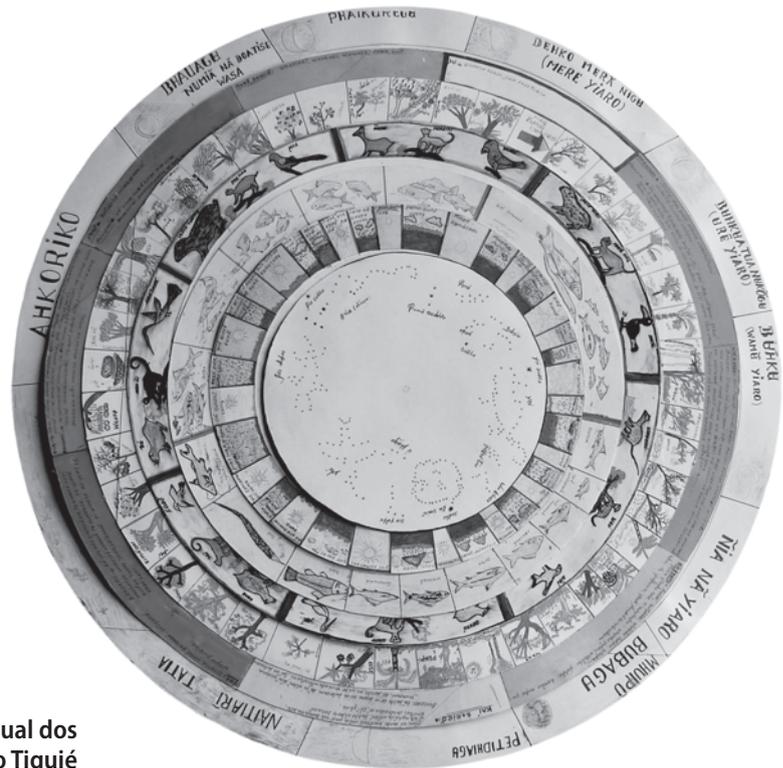
Apesar de contarmos com a participação maciça de estudantes, conhecedores, professores, lideranças e membros de comunidades das etnias Tukano e Tuyuka, outros grupos tiveram atuação decisiva nos resultados, como os Desana. Por comungarem de línguas de família linguística comum, esses índios compartilham vários conhecimentos ao longo do tempo. E o céu, com pequenas variações de descrição e interpretação, é o mesmo para grande parte dos habitantes dessa região amazônica.

O trabalho como um todo apresentou resultados significativos, que seguem em revisões e discussões ulteriores, devido à participação de muitas pessoas. Algumas conclusões apresentadas nesse artigo continuam sendo complementadas e, como em qualquer pesquisa dessa natureza, sofrerão alterações ou adaptações ao longo do tempo.

A Astronomia dos povos do noroeste amazônico permanece inserida na vida cotidiana desses grupos, o que não é exclusivo deles. Constata-se que eventos astronômicos cíclicos ou mesmo extraordinários fizeram parte da maneira como as mais diversas culturas se relacionaram com o

---

<sup>1</sup> O trabalho completo pode ser obtido em: [http://www.pucsp.br/pos/edmat/do/tese/walmir\\_thomazi\\_cardoso.pdf](http://www.pucsp.br/pos/edmat/do/tese/walmir_thomazi_cardoso.pdf)



**Calendário anual dos  
Tukano do rio Tiquié**

© Walmir Thomazi Cardoso

mundo. Desde alguns detalhes que passariam despercebidos até os mais evidentes, relacionados com os ciclos de constelações e eventos do mundo natural próximo, são elementos considerados nas pesquisas em Astronomia Cultural. Essa área de investigação científica compreende dois importantes segmentos que são a arqueoastronomia e a etnoastronomia. A primeira se ocupa principalmente de evidências astronômicas de culturas com as quais não temos mais contato direto. A segunda trabalha com populações e etnias que existem e por isso mesmo os resultados desse tipo de pesquisa podem contar com a validação de seus representantes. Correspondem efetivamente a programas de investigação bastante próximos e interdependentes, já que podemos encontrar vestígios de antepassados entre culturas contemporâneas à nossa, que ajudam na investigação da sua visão de mundo atual. É por isso mesmo que muitos pesquisadores ao

redor do mundo têm utilizado a expressão mais geral de Astronomia Cultural.

As constelações têm grande importância na organização da vida dos povos do noroeste amazônico. Na nossa interpretação da Astronomia desses povos, o ocaso de uma constelação vista no horizonte do poente - logo depois do por do Sol - é coincidente com eventos do mundo natural como enchentes, florações e frutificações, entre outros. Essa associação permite usar as constelações como marcadores temporais. Em outras palavras, partes de uma constelação que são vistas desaparecendo na região oeste, depois do por do Sol, indicam eventos do mundo natural. Se a cabeça de uma constelação-serpente passa pelo horizonte depois do por do Sol isso implica numa enchente ou subida do nível do rio durante dois ou três dias. Esse fato tem implicações centrais porque os peixes, os insetos, as aves e toda uma sorte de mamíferos se comportarão

de maneira diferente nesses dias. Isso impacta diretamente na vida das comunidades ribeirinhas que habitam a área. Essas transformações não ocorrem apenas na economia e vida social, mas têm importante reflexo na vida espiritual das comunidades, com sua cosmovisão concebida de maneira integrada.

Por tudo isso, estudar as constelações em ambiente escolar tem bastante importância. E foi essa a essência do convite para trabalharmos juntos em 2005 e nos anos subsequentes. Realizar esses estudos representou registrar conhecimentos que remetem aos antigos representantes dessas culturas e, ao mesmo tempo, compreender que houve mudanças. Esse calendário que usa as estrelas como base para os ciclos naturais pode ser alterado e alcançar novos significados para os jovens estudantes. Os jovens indígenas da Escola Yupuri conheciam pouco, e alguns não conheciam, as constelações que serviam de base para o calendário natural que seus antepassados usavam. O primeiro trabalho feito foi exatamente se ocupar de identificar essas constelações com as comunidades e com os estudantes, em particular.

Mesmo quando nos ocupamos da organização cultural e construções arquitetônicas, a Astronomia está presente. No caso específico das comunidades do alto rio Negro, as construções que mais chamam a atenção, do ponto de vista astronômico, são as malocas, termo usado para identificar construções que eram as casas de famílias inteiras e se transformavam em espaços rituais. Hoje elas são usadas para reuniões, refeições coletivas, rituais e festas, ou ainda como escola no caso da maloca da comunidade de São José II à época das oficinas de astronomia.

As malocas têm orientação astronômica. Como essas comunidades estão muito perto do Equador da Terra, o Equador Celeste - uma linha que separa os dois hemisférios celestes em duas partes iguais - passa sobre a cumeeira da construção. O eixo imaginário que serve de referência para o movimento aparente de todo o céu em torno de nós, *fura* por assim dizer, o plano do

Equador Celeste e se encontra, por causa dessa latitude, sem inclinação sobre o horizonte. Técnicas da Astronomia aparte, o que realmente importa aqui é que os dois hemisférios celestes são visíveis e a linha que une os pontos cardeais leste e oeste passa pelas portas da frente e de trás da maloca. O eixo de movimento aparente de todo o céu é perpendicular à cumeeira da maloca. As duas portas alinhadas com os pontos cardeais leste e oeste destinam-se à passagem das mulheres (porta oeste) e dos homens (porta leste), regra que não é sempre levada ao pé da letra ainda que seja assim descrita. A porta leste está voltada para a região de nascimento do Sol e a porta oeste, para a região do ocaso solar. Algumas medidas feitas na maloca tukano e na maloca de comunidades tuyuka mostraram que a linha da cumeeira não está deslocada mais do que uma dezena de graus em relação à linha leste-oeste, sendo interessante conhecer ainda mais profundamente os métodos que usam para orientação da construção de suas malocas.

As duas águas do telhado das malocas estão voltadas para o hemisfério celeste norte ou sul. Assim, o telhado pode ser pensado como representando as posições das constelações em mapas ou cartas celestes. Essa ideia me ocorreu porque assim poderíamos fazer uma carta com boa similaridade para com as cartas celestes de projeção mercator, com o Equador passando pela parte central, dividindo a área da carta celeste em duas partes iguais, hemisférios norte e sul. As cartas celestes desse tipo que começamos a desenvolver em 2007 ainda precisam ser melhor trabalhadas em oficinas, no futuro.

### **Técnicas empregadas para reconhecimento de constelações**

Três técnicas foram usadas e seus resultados foram cruzados para que chegássemos ao mapeamento do céu desses grupos do alto rio Negro. Usamos cartas celestes em papel, registros e mapas produzidos pelos alunos e demais parti-

cipantes da Escola Yupuri e os depoimentos dos narradores ou conhecedores do céu (os mais experientes da comunidade). Na primeira oficina, ocorrida em 2005, foram levadas cartas celestes em papel para uma tentativa de reconhecimento do céu. As cartas celestes são como mapas do céu e havia dois tipos de cartas previamente impressas. A primeira contava com os alinhamentos das constelações ocidentais, e a segunda possuía apenas as estrelas em suas posições relativas.

Usar cartas celestes previamente produzidas parecia razoável, porque mostravam a localização das estrelas. Existem padrões ou asterismos (como são chamados em Astronomia) que não constituem necessariamente constelações, mas estrelas dispostas em arranjos notáveis em áreas do céu, que suscitam representações associadas a algum tipo de imagem. O aglomerado de estrelas que conhecemos em nossa cultura como Plêiades se presta perfeitamente a isso. Em muitas culturas elas aparecem relacionadas entre si e com diferentes significados. Isso acontece porque elas chamam a atenção do observador. Coisa similar acontece com as estrelas da constelação do Escorpião e também com a constelação que chamamos oficialmente de Coroa Boreal, só para ficar com alguns exemplos mais evidentes. Nesse último caso, um semicírculo de estrelas marca de forma bem evidente aquilo que pode ser associado a uma tiara ou ainda uma coroa de pedras preciosas.

As cartas em papel não funcionaram tão bem. Não havia referências cruzadas daquele céu, representado no papel e o outro, que era o céu observado na natureza e também na memória dos participantes. Mesmo tendo sido informados de que as estrelas poderiam ser associadas com desenhos e representações do céu que estivessem mais presentes em suas memórias, a técnica não funcionou.

A segunda técnica funcionou muito bem... Ela consistiu em usarmos uma projeção do céu local a partir de um aplicativo, e estabelecermos a comparação direta dessas imagens com aquelas, observadas no mesmo momento, no céu da natu-

reza. Foram levados projetor, computador e gerador elétrico para garantir a projeção de aplicativos como o *starry night* em sua versão em português – *Observatório Astronômico*. Enquanto a comunidade olhava o céu da natureza, a projeção ajudava na identificação das principais constelações pelos participantes da oficina.

A identificação de constelações não é uma atividade simples e direta. Muitas variáveis interferem nesse processo. O número de pessoas que estão fazendo a observação, a influência de uns sobre os outros, o processo de aprendizagem – que nem sempre garante que determinadas estrelas sejam aquelas que estão sendo descritas ou apontadas (nesse sentido, na última oficina de 2007 foi levado um laser verde com potência de 30 MW para que as estrelas fossem apontadas com mais precisão). Mesmo com todos os cuidados não é incomum que os apontamentos sejam desapontadores. Salvo algumas constelações que são identificadas por todos, há casos de constelações que mudam de região do céu e até de formato, dependendo dos apontamentos. Mesmo os narradores podem apontar hoje para uma região e amanhã para outra, dependendo do caso. Isso exige do pesquisador que os dados sejam cruzados. Usando metodologias cruzadas é possível circunscrever muito aproximadamente as estrelas ou região de fato envolvida com a imagem representada por uma comunidade. Essa pretensão é muito mais nossa do que de qualquer um deles. As imagens que temos das constelações não têm a mesma característica das imagens mentais desenvolvidas por determinadas etnias quando consideramos gerações diferentes que olham o céu. Assim, não é de ser espantar que algumas constelações possam ser vistas em locais diferentes do céu ou mesmo digam respeito a uma área de estrelas e não, precisamente, a um conjunto determinado de astros. Essa é uma noção desenvolvida por nós, não-índios, e não necessariamente por eles. Não vou entrar em detalhes, nesse artigo, sobre as questões envolvidas nas representações ou não, das imagens. O fato é que as projeções do

céu eletrônico e o trabalho com narradores, juntamente com os membros da comunidade, permitiu que fizéssemos uma investigação bastante completa de parte das constelações observadas pelos Tukano do médio Tiquié. Investigação essa que foi complementada com uma técnica bastante importante usada junto à comunidade escolar: registros das imagens de constelações e identificação do céu em cadernos de campo ou cadernos de apontamentos.

### Cadernos de Campo

As atividades com os alunos e com a comunidade foram positivas e começaram a criar um desejo de continuidade entre os alunos, que queriam saber mais e investigar mais. Foi assim que surgiu a ideia de usarmos cadernos de observação e registro de estrelas, constelações e eventos celestes. Mas, se haveria algum tipo de registro que se pretendesse científico ou utilizável para comparações posteriores, era fundamental que os alunos usassem critérios comuns, principalmente no tocante às representações das constelações. Saber e registrar horário e localização da observação e usar uma escala de comparação para identificação e registro das estrelas foi uma das metas a serem atingidas com o uso dos cadernos. Para identificar o local da observação e realizar as observações, sempre do mesmo lugar, os alunos foram instruídos a desenhar as referências espaciais fixas como maloca, antenas parabólicas, árvores grandes, e sempre fazer as observações às mesmas distâncias dessas referências também registradas nas folhas de observação. Na base da folha foram desenhadas as referências e na parte superior as constelações, sempre no mesmo horário, com intervalos de uma semana a quinze dias. Os alunos poderiam eventualmente perceber que as constelações alteravam suas posições no céu com o passar das semanas e, observadas no mesmo horário, tinham um deslocamento notável em relação com a situação anteriormente representada no mesmo horário, semanas antes. Isso aconteceu com alguns

alunos, que seguiram as instruções de preenchimento dos cadernos de observação do céu.

Para respeitar as proporções do que se via no céu com os desenhos que deveriam ser representados no caderno, usamos uma técnica conhecida na astronomia de contemplação do céu. Partindo de uma escala aproximada de medidas angulares, incentivamos os estudantes a usarem um *instrumento* de medidas bem simples e acessível. Com o braço esticado e a mão espalmada, o ângulo que se forma num dos olhos, se enxergamos a separação entre os dedos polegar e mínimo é perto de 20°. As extremidades do punho marcam uma distância de cerca de 10°, o tamanho do dedo polegar marca um ângulo observado no céu de cerca de 5° e assim por diante.

Os alunos não precisavam estudar ângulos para usar essa técnica. Podíamos tê-lo feito, mas seria necessário introduzir as noções de medidas angulares e esse não era o nosso objetivo. Eles precisavam aprender a técnica de uso, e ainda entender que cada uma das medidas deveria corresponder a uma distância linear no papel. Por exemplo, estrelas ou constelações que eventualmente estivessem distanciadas entre o dedo polegar e mínimo deveriam corresponder a 10 cm no papel. Se as estrelas estivessem distanciadas de um punho, uma da outra, essa distância no papel deveria corresponder a cinco centímetros. A distância de um dedo polegar no céu corresponderia a 2,5 cm. Na prática, eles representaram as constelações em seus cadernos mostrando a que distância (em termos de números de dedos ou mãos) as constelações estavam distanciadas, umas das outras. Outros cadernos possivelmente poderão ser feitos no futuro, empregando a técnica completa, permitindo que eles estudem também, de maneira mais completa, o que vem a ser as escalas. Os cadernos (cerca de 30 unidades produzidas pelos alunos de 3ª e 4ª ciclo, sob orientação dos professores Antônio Nascimento Azevedo e Ramiro Paz Pimentel e apoio de Melissa Oliveira, do ISA) apresentavam, nas costas das páginas desenhadas, uma escala (*were*se, em



© Walmir Thomazi Cardoso, 2007

**Calendário anual dos Tukano do rio Tiquié**

língua tukano) para mostrar as relações das medidas feitas.

Pouco mais de uma dezena de constelações identificadas tornou possível passarmos para outra etapa importante do projeto, que era saber como essas constelações se relacionavam com os fenômenos cíclicos aqui na Terra. E foi isso que possibilitou criar calendários que resumissem esses dados.

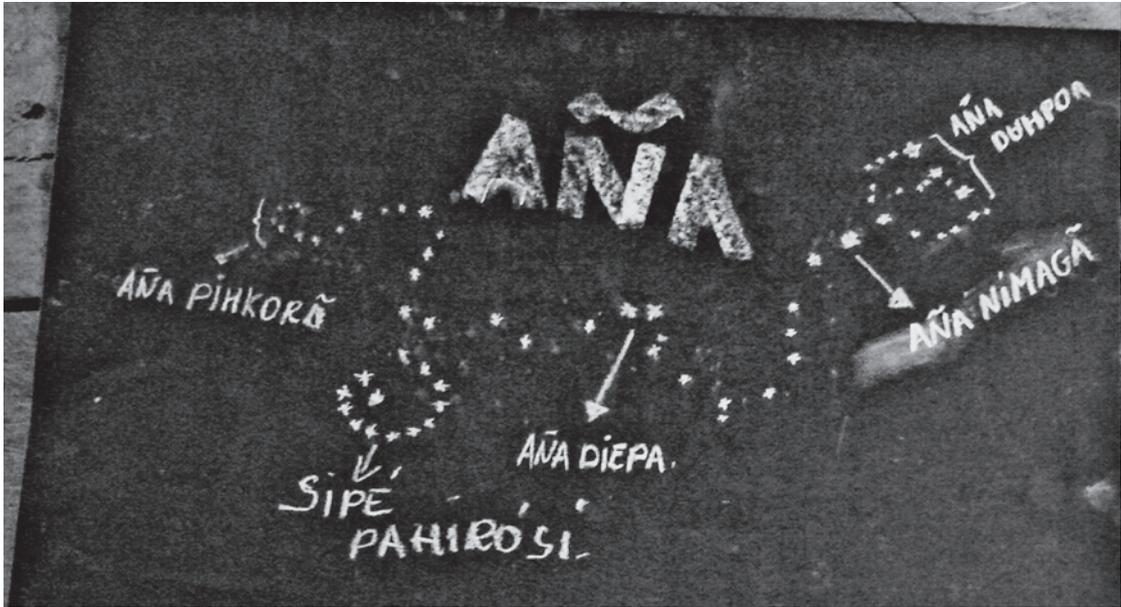
Paralelamente ao trabalho com os cadernos de observação, os alunos fizeram levantamentos de eventos associados com as enchentes dos rios, os períodos de plantio, floração e colheita. O surgimento de determinados tipos de peixes, outros animais, etc. Montaram tabelas em forma de matriz que resultaram de pesquisas individuais. Junto a cada período de uma constelação se pondo, os estudantes registraram quais os tipos de peixes presentes, frutos que estavam sendo consumidos pela comunidade, flores, insetos, aves, mamíferos

e outros animais que viam ou acontecimentos relevantes escolhidos por eles. Os alunos trocaram essas informações entre si e resumiram seus apontamentos coletivos comuns, o que possibilitou perceber quais eram as coincidências de eventos.

Na segunda oficina, ocorrida em 2006, os dados foram compilados, tendo por base os períodos de ocaso de cada uma das constelações, o que possibilitou a construção dos primeiros calendários resultantes da pesquisa empreendida pela comunidade escolar.

### **Constelações identificadas**

Além do trabalho realizado com os alunos a partir dos trabalhos de campo e com a comunidade como um todo, foram realizadas algumas entrevistas com narradores, conhecedores das constelações e suas relações com os fenômenos naturais cíclicos. Foram essas técnicas reunidas



© Walmir Thomazi Cardoso, 2005

**Constelação da jararaca (Aña)**

que possibilitaram estabelecer o conjunto de constelações que apresentamos aqui.

A partir das fontes de identificação das constelações foi possível mostrar que há um conjunto bem definido de representações no céu que está relacionado com eventos cíclicos na região habitada por esses povos indígenas. O conjunto principal de constelações foi chamado em minha pesquisa de *ciclo principal*.

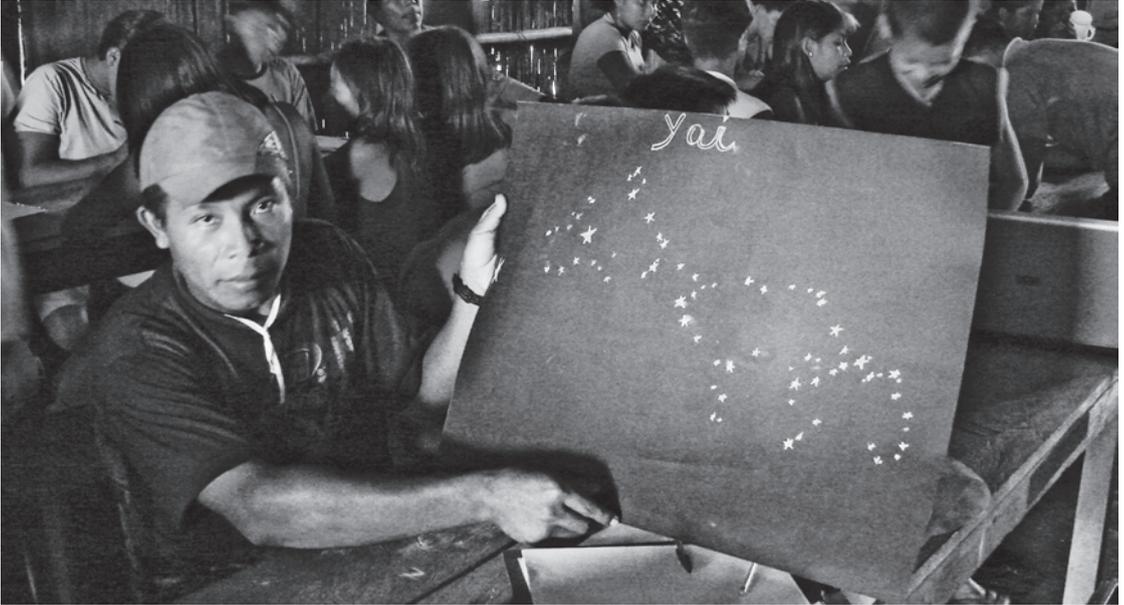
Esse ciclo é composto de nove constelações: *Aña Diaso* (que significa jararaca ou serpente da água), *Pamō* (tatu), *Mhãã* e *dahsitã* (respectivamente o peixe jacundá e o camarão de água doce, na língua dos tukano), *Yai* (onça), *Ñohkoatero* (conjunto de estrelas), *Wai kahsa* (moquém ou armadilha de peixe), *Sio yahpu* (instrumento para desbastar a madeira) e *Yhe* (garça).

A constelação da serpente d'água ocupa a área correspondente a grande parte da constelação ocidental do Escorpião, e também parte da constelação do Sagitário. As constelações dos Tukano têm a função de *marcadores temporais* como já destacamos. Quando parte de uma constelação está se pondo logo após o por do Sol, estabelece-

-se uma relação com fenômenos naturais cíclicos na área onde os Tukano vivem. Têm particular importância, nesse contexto, as enchentes do rio ou *poero*, em tukano.

O mesmo raciocínio vale para as outras constelações. Enchentes e vazantes rápidas de alguns dias mostram o dinamismo do rio e da vida nessa região amazônica. A constelação de *Aña* é vista se pondo entre os meses de setembro até meados de novembro.

A constelação do tatu tem algumas particularidades. Ela ocupa a área do céu correspondente à parte da constelação ocidental da águia (*aquila*) e golfinho (*delfinus*). Em seguida, representa uma cena em plena ocorrência. Um peixe é acuado por um camarão. O peixe, jacundá, está sem saída enquanto o camarão o ataca. Ocupando a área da nossa constelação do aquário, essa constelação indígena fica perto do horizonte ao por do Sol no mês de fevereiro. A característica interessante desse conjunto de estrelas é que todas são pouco brilhantes, o que mostra que nem sempre são as estrelas brilhantes que chamam mais a atenção.



© Walmir Thomazi Cardoso, 2005

### Representação da constelação da onça (Yai)

A constelação que segue o ciclo principal ocupa uma área grande do céu, ao norte. Trata-se da constelação de *Yai*, palavra que significa onça em tukano. Ela ocupa a região das nossas constelações de Cassiopeia e Perseu, e essas estrelas se põem entre os meses de março e abril na região dos Tukano do rio Tiquié. Trata-se de uma constelação importante pelo número de enchentes que vão desde a barba da onça, até seu rabo.

As três constelações seguintes estão numa mesma região do céu e correspondem às nossas plêiades, as *hyades* e parte da constelação de Órion. *Ñohkoatero* significa conjunto de estrelas, já que estrela na língua tukano é *ñohkoa*. A segunda constelação é um utensílio importante usado para moquear os peixes e chama-se *wai kahsa* em língua indígena, moquém. O cabo da

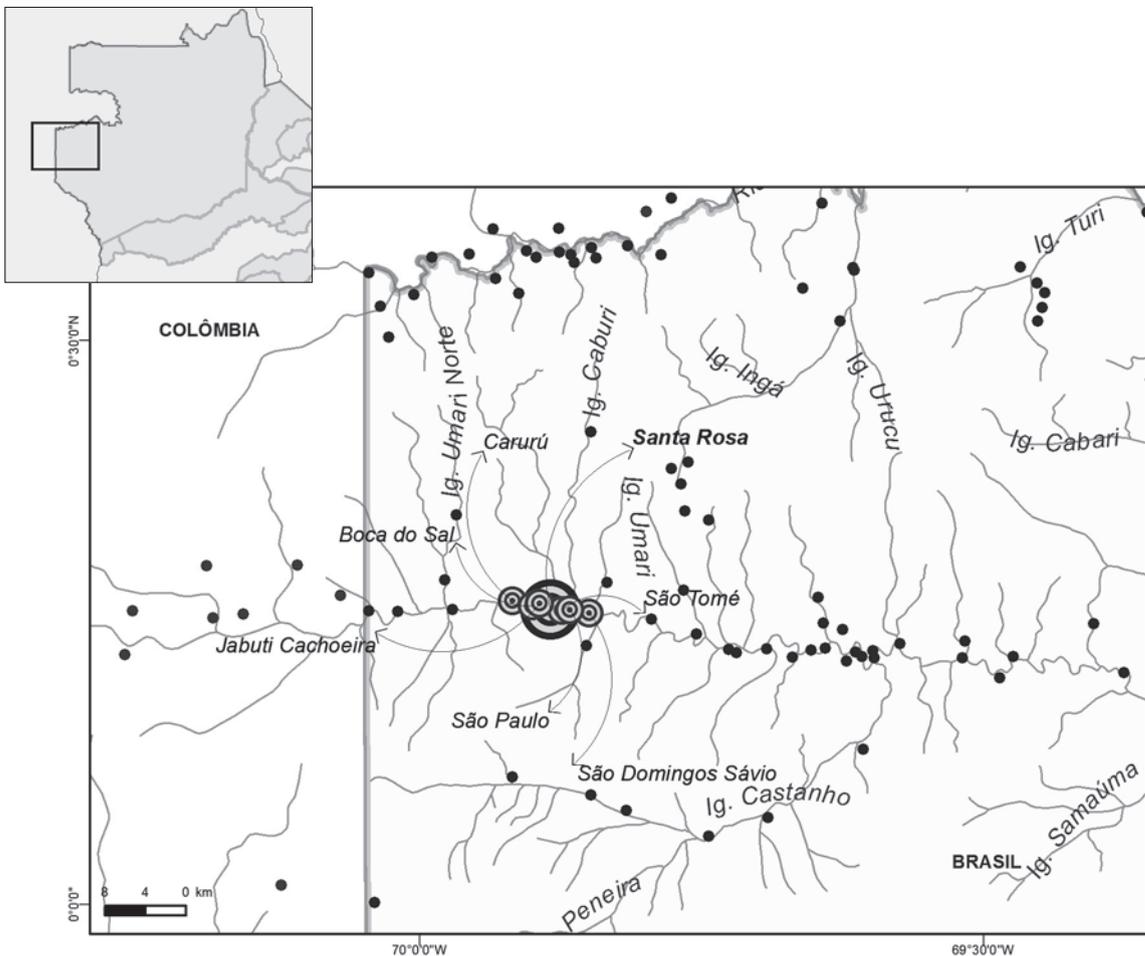
enxó chama-se *sio yahpu*. Esse conjunto de constelações se põe entre os meses de abril e maio, logo após o por do Sol nessa região.

A última constelação do ciclo principal é uma garça, *Yhe* em tukano. Ela ocupa a região da constelação da Cabeleira da Berenice (*Coma Berenices*) e se põe, após o por do Sol, entre os meses de agosto e setembro. Essa constelação também é constituída de representantes pouco brilhantes e praticamente invisíveis no céu das cidades.

Existem outras constelações dos Tukano que ainda carecem de identificação, o que mostra a delicadeza e cuidados que devem ser tomados em pesquisas dessa natureza. As constelações do ciclo principal foram identificadas por grande parte dos participantes, tanto em grupo quanto individualmente, usando as técnicas descritas anteriormente.

# ESCOLA INDÍGENA TUKANO YEPA PIRÔ PORÃ

ORGANIZADO POR MELISSA OLIVEIRA (ISA)<sup>1</sup>



<sup>1</sup> A partir das atividades de assessoria, consultas aos professores e lideranças tukano do alto Tiquié e à documentação a Aeitypp (Associação Escola Indígena Tucano Yepa Pirô Porã).



© Aloísio Cabalzar/ISA, 2009

**Alunos da Escola Tukano, comunidade Santa Rosa, alto Tiquié**

Os grupos que compõem a Escola Indígena Tukano Yepa Pirô Porã ocupam um território que abrange a área acima de Pari-Cachoeira, desde a comunidade Mioña Pito (São Domingos) até Moopoea (Caruru Cachoeira).

## ÁREA DA ESCOLA

Comunidades	Etnias	População
Mioña Pito (São Domingos)	Tukano, Tuyuka, Yebamahsã, Tatuyo	37
Ahkārã Bua (São Paulo)	Tukano, Tuyuka, Yebamahsã	57
Kihkaserima Pito (São Tomé)	Tukano, Tuyuka, Hupda, Piratapuia	24
Tohtoma Pito (Santa Rosa)	Tukano, Tuyuka, Yebamahsã, Hupda	42
Uuma Pito (Jabuti)	Tukano, Desana, Tuyuka, Hupda	56
Busama Pito (Boca do Samaúma)	Tukano, Tuyuka	28
Moopoea (Caruru-Cachoeira)	Tukano, Tuyuka, Desana	40
<b>Total</b>		<b>284</b>

Dados: Censo Dsei, 2009

Estas comunidades são ocupadas principalmente pelos Tukano dos sibs Yupuri Pamõ porã, Ahkætõ Merĩ porã, Yupuri Bubera porã, Hremirĩ Sakuro porã e Yepa Bayiri Bohsoa porã, sendo suas esposas predominantemente da etnia Tuyuka. Estes grupos tukano são originários do Papuri e vieram para o Tiquié em diferentes momentos, através de diferentes caminhos e, pouco a pouco, foram ocupando o trecho alto deste rio. São comunidades que sofreram um processo de esvaziamento principalmente a partir da atuação dos missionários na região. Muitos indivíduos ou famílias inteiras se mudaram para Pari-Cachoeira, outras para São Gabriel da Cachoeira, e até mesmo para Manaus, onde até hoje residem.

No contexto de fortalecimento do movimento indígena na região do alto rio Negro e do rio Tiquié, estas comunidades passaram a constituir nos anos 1980 em conjunto com as comunidades tuyuka rio acima, a associação de base Atriart- Associação das Tribos Indígenas do Alto Rio Tiquié (antiga Cretart). Em 2005, os moradores destas comunidades

tukano criaram em assembleia a Associação Escola Indígena Tukano Yepa Pirõ Porã (Aeitypp), com a intenção de constituir uma experiência própria de educação escolar. Yepa pirõ porã significa Filhos da Cobra de Terra, nome cerimonial dos Tukano que hoje vivem nessa região do alto rio Tiquié.

Atualmente a escola conta com aproximadamente cem alunos e um quadro de sete professores distribuídos na sede e salas de extensão.

## SEDE E SALAS DE EXTENSÃO

Comunidade	Escola
Tohtoma Pito (Santa Rosa)	Escola Doetyro (sede)
Miõña Pito (São Domingos)	Escola Uremirí
Ahkãrã bua (São Paulo)	Escola Ahkuto
Busama Pito (Boca do Samaúma)	Escola Yeparío
Moopoea (Caruru-Cachoeira)	Escola Wehsemi

Entre 2005 e 2008 os moradores das comunidades realizaram várias reuniões para discutir o projeto político-pedagógico da escola, contando com a participação de Madalena Paiva, baniwa, do Departamento de Educação da Foirn (março de 2005); Judite Albuquerque à época doutoranda na Unicamp e realizando várias assessorias no rio Negro; e Anne Keyla Firmo Alves, desana, da Secretaria de Educação do município de São Gabriel da Cachoeira (abril de 2007). Higino Pimentel Tenório, tuyuka, Assessor Pedagógico Indígena – API – da região do alto Tiquié na época, e a assessora Melissa Oliveira do ISA, acompanharam as discussões e apoiaram na sistematização do documento ao longo dos anos.

Em junho de 2010 ocorreu a formatura da 1ª turma de ensino fundamental completo desta escola.

### A pesquisa sobre benzimentos e a construção da maloca em Tohtoma Pito (Santa Rosa)

Em 2006 os membros da Aeitypp iniciaram uma pesquisa e registro de benzimentos e, em 2008, aprovaram um projeto para construção de uma maloca como local privilegiado para o ensi-

no-aprendizado destes conhecimentos. O local escolhido para a construção da maloca foi Tohtoma Pito (Santa Rosa), sede da associação.

Esse processo de pesquisa e registros foi realizado por grupos compostos por alunos, professores, pais, mães e velhos conhecedores das sete comunidades que fazem parte da Aeitypp, a partir de oficinas coordenadas pelos *kumua* (benzedores) e pelos coordenadores da associação, de atividades de pesquisa desenvolvidas nas comunidades e de viagens de acompanhamento dessas atividades por parte da coordenação da Aeitypp e assessoria do ISA.

Várias oficinas de benzimentos aconteceram entre 2006 e 2009 (junho e novembro de 2006; abril e outubro de 2007; setembro de 2008 e março de 2009).

A primeira oficina de benzimentos foi realizada na Maloca de Moopoea (Caruru), em junho de 2006. Os velhos narraram a história de origem de Basebo, demiurgo envolvido na origem da alimentação, das roças, dos cultivos, e também relacionado ao ensinamento dos benzimentos. As oficinas de benzimento que se seguiram, o acompanhamento das pesquisas e sua organização para publicação contaram com assessoria de Melissa de Oliveira, do ISA.

A segunda oficina foi realizada em Tohtoma Pito (Santa Rosa), em novembro de 2006. Foi feita a revisão e complementação da história narrada na primeira oficina.

A terceira oficina de benzimentos e oficina de metodologia de pesquisa foram realizadas na Maloca de Moopoea (Caruru), em abril de 2007, com consultoria de Judite Albuquerque, educadora, e a participação de Anne Keyla Firmes Alves, desana, da Secretaria de Educação do município de São Gabriel da Cachoeira. Foi abordada a metodologia de ensino com pesquisa e criados grupos por comunidade para pesquisar com os velhos *kumua*, benzimentos já definidos por cada grupo.

Ao longo do ano de 2007 os grupos organizaram-se para realizar registro com gravador. Posteriormente cada grupo transcreveu as fitas e ilustrou os textos.

Foi realizada em junho de 2007 uma viagem pela coordenação da Aeitypp, para acompanhamento do andamento das pesquisas nas comunidades.

A quarta oficina de benzimentos foi realizada em Tohtoma Pito (Santa Rosa), em outubro de 2007. Ocorreu a socialização dos resultados e complementação da pesquisa com a presença e a orientação de todos os *kumua*.

Em agosto de 2008 foi formado um grupo de alunos e alunas, professores e representantes da coordenação da Aeitypp, para realizar o trabalho de digitação e organizar uma 1ª versão do livro de benzimentos dos Tukano do alto Tiquié. Essa 1ª versão foi apresentada aos demais membros da coordenação da Aeitypp e ao grupo de *kumua* (benzedores). Diante da possibilidade de publicação deste material, os *kumua* afirmaram que seria necessário fazer uma complementação da pesquisa, apontando os outros benzimentos que deveriam constar no livro. Cada *kumua* ofereceu-se para contar um destes benzimentos em uma próxima oportunidade.

A quinta oficina ocorreu em Tohtoma Pito (Santa Rosa), em setembro de 2008, quando foi feita a narração dos benzimentos complementares, com

registro em áudio e digitação no computador durante a oficina.

A sexta oficina de benzimentos ocorreu em Tohtoma Pito (Santa Rosa), em março de 2009, para revisão geral do conteúdo do livro.

Em outubro de 2009 a construção da Maloca Tukano do Alto Tiquié foi finalizada, e em junho de 2010, foi inaugurada na festa de formatura da 1ª turma de ensino fundamental.

### Prêmios e novos projetos

Em 2008 a AEITYPP concorreu com esta pesquisa ao “Prêmio Culturas Indígenas- Edição Xicão Xucuru”, do Minc, e teve sua iniciativa premiada.

A Aeitypp iniciou em janeiro de 2010 as atividades do projeto “Yepa Pirõ Porã Bahsese - Os benzimentos dos Tukano Yepa Pirõ Porã”, aprovado pelo PDPI (Programa Demonstrativo dos Povos Indígenas), que tem como um de seus objetivos incentivar a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem de benzimentos que fazem parte do amplo repertório que os *kumua* dominam, como uma das maneiras de fortalecer estes conhecimentos, e garantir que eles circulem entre as novas gerações.

#### NIRÕ KAHSE UKÛRI TURI

Este livro, cujo título seria em uma tradução aproximada, “livro que discorre sobre os conhecimentos importantes; sobre o pensamento dos Filhos da Cobra de Terra”, traz o registro de benzimentos referentes à proteção do parto, ao nascimento da criança e sua nomeação, período cercado por grandes perigos sobrenaturais; benzimentos de descontaminação dos diferentes tipos de alimentos que aos poucos farão parte da dieta da criança; e benzimentos de proteção geral da criança e para períodos de viagem. Estes procedimentos são necessários e indispensáveis para que a criança possa se desenvolver bem, forte e sem doenças. São realizados durante o

nascimento de uma criança e em períodos especiais, como a primeira menstruação da moça e rituais de iniciação masculina. O público prioritário do livro são os jovens e adultos das comunidades tukano do alto Tiquié. Pelo seu ineditismo e pela importância do tema abordado, pode ser considerado de interesse de toda a população falante e leitora da língua tukano da região, que reside na bacia do Uaupés e seus afluentes (Tiquié, Papuri), na cidade de São Gabriel da Cachoeira, onde esta língua é considerada cooficial, nas cidades próximas de Barcelos e Santa Isabel, e na capital Manaus, além do público falante da região fronteira, na Colômbia.

# ESCOLA INDÍGENA YE'PA MAHSÃ

IVALDO PEDROSA<sup>1</sup>

A Escola Ye'pa Mahsã envolve as Comunidades de Ipanoré, Monte Cristo, Santa Terezinha, São Pedro, Uriri, Trovão, Cunuri, Açai e Monte Alegre pertencentes aos povos Tukano, Desano, Piratapuaia, Tariano, Baré, Hupdha e Baniwa. O ensino fundamental é composto por quatro ciclos com duração de 09 anos. Em 2004 começou a funcionar o ensino fundamental completo na nossa escola e em 2007, 80 alunos concluíram essa etapa de ensino; aí nasceu a reivindicação de implantar o ensino médio indígena, que começou a funcionar em 2008.

Segundo o projeto político-pedagógico da Escola Ye'pa Mahsã, "a educação em desenvolvimento na Escola Indígena Ye'pa Mahsã pode ser comparada a uma Maloca tradicional. Ela representa para os povos do rio Negro o ponto de reflexão dos valores tradicionais. Na maloca reunia-se muita gente e outros parentes. Assim consideramos que hoje estamos construindo a grande Maloca da educação. E com essa perspectiva a Aeytm – Associação Escola Indígena Ye'pa Mahsã - está reassumindo a política de educação verda-

deiramente indígena, integrando nesse projeto as comunidades, as lideranças, os sabedores tradicionais, os mestres-sabedores, pais e alunos".

## **1998-2002: entendendo os objetivos da escola diferenciada**

Após a demarcação da Terra Indígena Alto Rio Negro, víamos que a população indígena precisava repovoar e comandar suas áreas. Vendo que essa região do baixo rio Uaupés estava bem vazia devido ao êxodo da população, pensamos em montar a escola de ensino diferenciado com ensino fundamental completo, procurando resgatar os parentes que tinham ido morar em Iauaretê, Taracua ou na cidade de São Gabriel, para que eles retornassem para as comunidades.

Alguns professores dessas comunidades do baixo rio Uaupés participaram do I Magistério Indígena, realizado em São Gabriel da Cachoeira-AM. Desde então eu, que também participei, fui formando ou confirmando minha visão de que o ensino deve ser voltado para necessidades comunitárias. Encon-

---

*1 Edição baseada em entrevista dada a Flora Cabalzar/ISA na sede do ISA em São Gabriel da Cachoeira em 2010. Foca os diferentes períodos de organização da escola entre 1998 e 2010, as conquistas e dificuldades na sua continuidade, o início do ensino médio em 2008. Sobre os anos mais recentes, conforme conclui Evaldo nesse texto, "eu não acompanhei de perto, estive um pouco fora, por isso talvez outros pudessem contar melhor nossa história".*



© Aloísio Cabalzar/ISA, 2008

### Baixo Uaupés

trávamos livros que falavam das leis indígenas, começamos a ler e entender os objetivos das escolas diferenciadas. Com isso, começamos a reunir as comunidades, para ver se a gente conseguia fazer esse tipo de trabalho que constava na lei, e começava a acontecer nos rios Tiquié e Içana. A gente também tinha que fazer funcionar no baixo Uaupés.

Discutimos com as lideranças, pais e alunos de Cunuri. Tínhamos visto, com ajuda de professores que chegavam ao curso de magistério, Marta, Judite, Gilvan, que o ensino com as várias caixinhas das disciplinas incluídas no currículo, não favorecia muito o aprendizado. Mudar esse sistema fez bastante diferença no ensino atual, e hoje não usamos mais desenvolver os conteúdos com horários marcados de 30 ou 40 minutos. Propusemos os objetivos do respeito à especificidade cultural de cada povo e a comunidade de Cunuri concordou.

#### **2003-2004: início do ensino fundamental completo, criação da Aeitym**

Em seguida, as comunidades de Monte Cristo, Trovão, São Pedro, Uriri, Monte Alegre e Santa Te-

rezinha, também tomaram a iniciativa de discutir junto a Cunuri, essa ação de educação, com uma proposta de animar as comunidades e evitar a saída de famílias para a cidade por conta da escola.

Outras discussões se seguiram, já com participação de nove comunidades. Nas grandes reuniões, eram comentados os problemas que os parentes enfrentavam na cidade. Essa discussão conquistou os parentes no baixo Uaupés. Em 2003 fizemos o levantamento da população do baixo Uaupés: tinha apenas 100 pessoas. Em 2006 tinha 700 pessoas. O número de alunos foi aumentando e em 2006 eram já 260; no meu censo de 2008 já eram 800 pessoas e nos anos seguintes até mais. Em 2009 eram 310 alunos.

A gente não tinha projeto específico da Escola Ye'pa Mahsã dentro do Projeto de Educação (Foirn/ISA/RFN), mas fomos bem apoiados durante três anos nesse sentido. Tivemos boas discussões nesses primeiros anos, pois tínhamos apoio para a articulação, combustível e para sustento das pessoas durante os encontros. Tivemos apoio também para a construção de uma escola, com pagamento de motosserristas para tábuas, e o

trabalho da comunidade em contrapartida. Nesse período, várias vezes contamos com a presença de pessoas da Foirn e do ISA para ajudar na discussão com as comunidades. Na época tinha a prof<sup>a</sup> Marta, depois também a prof<sup>a</sup> Carmen e Lucia, nossas parceiras na luta para começar.

Eu andava fazendo viagens por essas comunidades e parava dois, três dias para conversar com cada escola, com os pais, os velhos junto. Tínhamos que valorizar os velhos, para trabalharem dentro da sala de aula também; eles se animaram muito, diziam que não só professores sabiam das coisas, que eles também sabiam muito.

Com oito encontros ou mais realizados até 2004, fizemos uma assembleia e em 2004, foi criada a Aeitym – Associação da Escola Indígena Tukano Ye'pá Mahsã -, filiada à Foirn – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, com participação do povo do baixo Uaupés. Essa associação tem como objetivos: a) Promover o resgate cultural e o desenvolvimento das línguas étnicas e de atividades sócio-econômicas que resultem em benefício coletivo à Escola Indígena e às comunidades; b) Defender os direitos da escola indígena e outros interesses do povo Tukano, Dessano, Piratapuya, Tariano, Baré, Hupdha e Baniwa, junto a órgãos públicos e privados; c) Promover a desenvolver intercâmbio, projetos e convênios com instituições nacionais e internacionais.

Em nossa mobilização, primeiramente quisemos resgatar a língua. Nas nossas consultas, vimos que as comunidades estavam perdendo as línguas piratapuya, tariano e até o tukano. Havia muita gente no baixo Uaupés falando só português. Embora no tempo da borracha muitos tenham falado nheengatu na região, já mais recentemente ou bem antes do tempo do garimpo, muitos homens falavam mais o tukano, enquanto poucos falavam as línguas deles, como Piratapuya ou Tariano. Foi com o surgimento do garimpo que todos esses começaram a falar só o português, enquanto as outras línguas foram ficando esquecidas.

Ao fundar o ensino fundamental completo em 2004, começávamos a pensar a educação escolar

indígena a partir da territorialidade lingüística, respeitando a especificidade cultural de cada povo. Na ocasião, optamos pelo tukano como língua para ser mais usada na escola. Animamos a falar bem e escrever bem o tukano, que depois estaríamos oficializando como língua da escola. A opção pela língua tukano foi bem por três anos. Depois recuamos um pouco, porque não tínhamos apoio para encaminhar a produção, os produtos da escola não foram valorizados no sentido que não foram sendo montados, digitados, encadernados, tivemos dificuldade de conseguir esse apoio.

A gente pensou também em um ensino fundamental profissionalizante, ensinando os trabalhos em oficinas de treinamento, com os pais fazendo junto o planejamento para cada mês. Foram experiências muito alegres e organizadas, crianças, mães e pais participando, mostrando os seus saberes nas oficinas de tripé, tecido de tapete, de vassoura. Foram muito proveitosas. Animamos todas as salas para montar umas pequenas roças da escola onde também plantaríamos as frutíferas variadas, num sistema agroflorestal. As comunidades estavam animadas porque a escola envolvia esses trabalhos, e isso animaria mais ainda no ensino médio.

### **2005-2007: elaboração do PPP da Escola Ye'pa Mahsã**

Em 2005 o Ipol (Instituto de Documentação e Pesquisa em Política Linguística ) foi convidado para assessorar a escola, tendo coordenado algumas oficinas em 2006, em diferentes comunidades que fazem parte desta escola. Em março, acontece a oficina de planejamento pedagógico e política lingüística, na comunidade de Cunuri, com a presença de 100 pessoas entre lideranças, alunos, pais e professores representantes das comunidades que fazem parte da Aeitym. Além do planejamento pedagógico, foi definida a política lingüística para a escola de maneira participativa, bem como orientações sobre o ensino via pesquisa e de diretrizes para a conclusão do projeto político-pedagógico. Em setembro desse mesmo

ano, na Assembléia geral da Aeytm na comunidade de Cunuri, aconteceu a aprovação do Projeto Político Pedagógico.

### **Funcionamento da escola**

Optamos pela metodologia do ensino via pesquisa com currículo pós-feito, e por um calendário diferenciado de acordo com a legislação que trata da educação escolar indígena. Isto porque o ensino pela pesquisa deixa aproximar mais da realidade dos povos indígenas da região e da filosofia educacional indígena. Além disso, essa metodologia permite o envolvimento da comunidade/escola, e não somente professores e alunos; e busca fortalecer e valorizar a tradição cultural dos povos da região, usando a língua tukano no 1º e 2º ciclos da escola (ou do 1º ao 5º ano), pesquisando em tukano. Do sexto ao nono ano, optamos por trabalhar com duas línguas, português e tukano.

Passou a ser produzida muita literatura sobre o saber tradicional como: terra, artesanato, astronomia, roça e a cosmologia de cada povo. As pesquisas resultaram ainda na valorização de danças, histórias, músicas, e na confecção de instrumentos musicais. Com todo esse movimento, muitos alunos começaram a usar cotidianamente a língua tukano fora da escola, a se identificar com seus nomes de benzimentos e a assumir uma identidade de povo, sobretudo alunos que falavam o tukano na família. Mas na nossa região também tinha alguns só que falavam português. Outros não falavam nem tukano, nem o nheengatu (antes usado por famílias de moradores Baré hoje na nossa região). Sobretudo, muitos Piratapuya falavam tukano e não queriam mais resgatar a língua ancestral deles, deixada há muito tempo sendo substituídas pelo tukano. Com mais discussões nos anos seguintes, a opção das comunidades, para a escola, foi adotar o tukano, e depois procurar também o nheengatu.

Alguns professores ainda sentiam dificuldades de se inserir na metodologia do ensino com pesquisa e seguiam a metodologia tradicional, con-

vencional, de quem foi acostumado de carregar o livro e não tem esse pensamento de procurar fazer pesquisa ou mudar sua forma de dar aula. Mas animamos o calendário flexível, trabalhando conforme a realidade e conforme o planejamento de cada sala de extensão.

A associação da escola tem coordenador, aluno, pais, lideranças e conselho de anciões. A escolha do coordenador é feita em assembléias por voto. A contribuição do coordenador é fazer planejamento, acompanhamento e visitas periódicas nas salas de extensão. Na escola Ye'pa Mah-sã, alunos e professores são avaliados, em auto-avaliações e pela comunidade. A comunidade também é avaliada. Ninguém é bom, todos erramos, então assim seguimos melhorando pouco a pouco. Na gestão, os conselheiros de cada sala de extensão contribuem com o coordenador da Escola. Pais ou professores assessoram também, porque todos começamos a entender de educação escolar indígena e começamos a fazer alguma coisa pelas escolas.

Nas comunidades onde as crianças falam o tukano, seguimos alfabetizando em tukano. Alfabetizamos na língua materna que é o tukano, usando materiais que encontramos no local, no campo, e pesquisando com os pais ou com os velhos, temas escolhidos pela comunidade junto com os professores, lideranças, pais e mães dos alunos. Com isso alcançamos o domínio na escrita, leitura, na fala. Até alunos de 3º ou 4º ciclo que antes tinham vivido na cidade, falando somente o português por lá, começaram a aprender a língua, a ler, a falar. Ajudamos muitos desses alunos que estão no baixo Uaupés, mas que antes viviam na cidade. Mas por esse mesmo motivo, muitos alunos pequenos continuaram falando apenas a língua portuguesa.

No baixo Uaupés somos 7 etnias. Nesse momento tínhamos mais clareza, e os parentes diziam que o tukano estava exterminando as línguas minoritárias: "na nossa escola não queremos acabar com as línguas minoritárias, queremos encontrar um meio pra resgatar essas línguas".

### **Conquistas e encaminhamentos em 2007**

Aconteceu a formatura do primeiro grupo de ensino fundamental, aprendendo e valorizando muito a cultura, as danças. Estávamos animados e nos chamavam para ir às outras escolas contar como trabalhávamos. Mas por falta de recursos ou transporte, muitas vezes eu não ia. Em 2007 acontece também a mudança da coordenação da escola.

Muitas famílias e alunos da sede do município continuavam voltando para as comunidades, por conta das escolas indígenas da região. Principalmente da comunidade de Trovão, que voltou a ter moradores. Para evitar o êxodo, as comunidades também começavam a discutir com a Escola Agrotécnica a implantação do ensino médio na nossa região, já realizando ao longo de 2007 alguns seminários em parceria com a Semec, Ufam, Ibama e Ipol. Todos os parceiros sempre respeitaram nossos projetos e a nossa autonomia, entrando no nosso projeto a partir do que nós queríamos e decidíamos coletivamente em assembleias e seminários, e não o contrário.

Por isso no início de 2007 fizemos essa mobilização e planejamos juntos. Fiz mobilização em cada comunidade para diagnosticar como o ensino médio teria que ser. As comunidades diziam que o aluno que concluía no ensino acadêmico não fazia nada a não pegar a caneta e o caderno, por isso não queriam mais esse tipo de ensino. Como já vinham com uma prática de trabalho no ensino fundamental, pediram o ensino médio profissionalizante. Já procurando montar um projeto, disseram que esse grupo de ensino médio não deveria ficar concentrado em uma comunidade. O ensino fundamental completo já funcionava em cinco comunidades, e todas elas teriam que receber alunos do ensino médio. Começaríamos experimentando trabalhar dessa forma.

Nesse ano acontece eleição para coordenação da escola, sendo eleito como coordenador Juscelino Azevedo, que tinha experiência de trabalho na associação de professores. Saí da coordenação da escola, com o plano de seguir meu trabalho

como assessor pedagógico indígena dessa região (API), apoiando o coordenador sempre que solicitado, para planejar e organizar a Escola.

### **2008-2010: Planejamentos e condução do ensino médio**

As comunidades apoiaram a ideia do ensino médio profissionalizante, pois no ensino fundamental já tinham começado a fazer trabalhos aplicados, em cada comunidade. Nesse ensino médio os velhos também poderiam aprender piscicultura, por exemplo. Toda a população daquela comunidade teria que participar dos cursos (como criar, como alimentar os peixes), para acompanhar os alunos que concluíssem o ensino médio e quisessem continuar fazendo esse trabalho com os pais.

Em 2008 iniciou a primeira turma de ensino médio com apoio pedagógico do Ifam (Instituto Federal do Amazonas, antiga Escola Agrotécnica), através de um projeto que sustentou funcionamento apenas da primeira turma de ensino médio, mas garantiu o apoio também para algumas construções de escolas em comunidades e contratação de alguns professores da comunidade, embora os cursos técnicos fossem dados por professores daquela escola (antiga Escola Agrotécnica Federal, EAF).

Durante o planejamento do ensino médio, conversei muito com as comunidades, propondo que uma pessoa coordenasse o ensino médio, que foi indicada e aprovada pela assembleia. Posteriormente essa coordenação acabou seguindo um rumo um pouco mais convencional, com críticas ao ensino com pesquisa, "porque se vocês forem disputar no vestibular, não vão conseguir passar; se continuarem com essa metodologia, não vão encontrar empregos". Não queriam diálogo com o assessor pedagógico que propunha a metodologia de pesquisas também para o ensino médio. Alguns alunos que vinham trabalhando a metodologia via pesquisas durante o ensino fundamental, sentiram dificuldades no início do ensino médio com várias disciplinas. Passou a existir certo con-

flito entre o API, que procurava reforçar as propostas originais da associação Aeitym, e as propostas do Ifam exigindo mais um ensino disciplinar, que começa a orientar o ensino médio e gerar alguns conflitos internos.

Enquanto a nova coordenação da Aeitym andava um pouco afastada da escola por conta de compromissos que tinha na cidade, aconteceu que a partir de 2009 a Semec deixou de dar apoio aos APIs. Não conseguíamos nada com a Semec, apesar de repassarmos nosso planejamento de articulação a eles. Com isso, as comunidades é que acabavam ficando insatisfeitas com a gente, tudo porque a Semec não trabalhou mais com a equipe de APIs montada nos anos anteriores, não valorizou mais a equipe de assessores pedagógicos indígenas. Queriam trabalhar sem o apoio dos APIs, e não deu mais para nós. O grupo inicial de assessores pedagógicos indígenas explicava para a Semec, que eles precisavam escolher as pessoas certas para comandar a secretaria, para conseguir atender a tantas demandas pendentes. Mas eles não entenderam o que alguns APIs estavam tentando dizer.

Ainda seguimos na luta, a associação Aeitym procurando se organizar para planejar e encaminhar novo projeto para continuidade do ensino médio. Com alguma dificuldade, pela falta de agilidade de planejar e fazer novo projeto com o IF-AM, e de conversar com a Semec ou Seduc. Em 2009 uma segunda turma, e em 2010 uma terceira turma estava concluindo o ensino fundamental na escola, que seguia com dificuldades de planejar a continuidade do ensino médio, em qual modalidade. Seguia organizando suas lideranças para rever todo o trabalho da escola, avaliar e reprogramar seus projetos e rumos, também para buscar melhor diálogo com os parceiros.

Nesse momento, A Foirn também passou meio escondida, sem entrosamento com novas equipes da Semec, sem ter mais condição ou espaço para discutir educação escolar indígena com a Semec. Mas esse período mais recente eu não acompanhei de perto, estive um pouco fora, por isso talvez outros pudessem contar melhor nossa história.

# ESCOLAS INDÍGENAS HUPD'ÄH

ORGANIZADO POR LIRIAN RIBEIRO MONTEIRO<sup>1</sup>

A organização não governamental Saúde Sem Limites (SSL) iniciou em 2004 o projeto *Saúde e Educação entre os Hupd'äh*, financiado por três anos pela Manos Unidas (Espanha), aliando saúde preventiva, assistência à saúde e educação escolar para a população Hupd'äh do médio rio Tiquié.

O projeto foi desenvolvido em seis comunidades: Taracú Igarapé, Barreira Alta, Nova Fundação, Embaúba, Nova Esperança e Santa Cruz do Pahsá, que totalizavam na época 550 pessoas. Em 2007, a população hupd'äh da área de abrangência deste projeto aumentou para 600 pessoas.

Um dos principais objetivos do projeto foi apoiar a efetivação dos direitos dos povos indígenas à educação e saúde diferenciadas, promovendo a participação das comunidades e a valorização de seus conhecimentos.

## **Projeto Saúde e Educação entre os Hupd'äh: atividades voltadas à educação escolar<sup>2</sup>**

### ***Levantamento preliminar da situação escolar hupd'äh***

Novembro e dezembro de 2004. Diagnóstico do nível de escolaridade da população, matrículas,

evasão escolar, número de professores, infraestrutura das escolas nas comunidades hupd'äh, além de outras informações relativas à região de abrangência do projeto, relevantes para o planejamento das atividades de educação escolar entre eles. Atingiu 100% da população das seis comunidades da área de abrangência do projeto.

### ***Oficina de grafia hup***

Setembro de 2004. Encontro organizado pelo linguista Henri Ramirez e o antropólogo Renato Athias, tendo como resultado a edição de um dicionário e guia de conversação, e de uma cartilha experimental de alfabetização na língua hupd'äh. O intuito das publicações foi subsidiar o processo de letramento dos Hupd'äh em sua própria língua, já que até então não havia materiais didáticos nesta língua. Participaram da oficina, realizada em São Gabriel da Cachoeira, Hupd'äh de dez comunidades localizadas nos rios Tiquié, Uaupés, Papuri e afluentes.

### ***Oficinas para discussão do Projeto Político-Pedagógico***

2006 e 2007. Realizadas nas comunidades de Taracú Igarapé e Barreira Alta.

1 A partir de documentação da SSL (Saúde Sem Limites), das escolas hupd'äh e de consultas a professores e lideranças.

2 Ver [www.saudesem limites.org.br](http://www.saudesem limites.org.br), para mais informações sobre as ações em saúde e educação do projeto.



© Lirian Monteiro, 2006

### Comunidade hupd'äh de Nova Esperança

#### ***II Magistério Indígena das etnias Hupd'äh, Yuhup e Däw: assessoria e colaboração***

2005 e 2006. Profissionais da equipe da SSL assessoram sua implementação e colaboram para sua realização em área hupd'äh. Encaminham discussão participativa da estrutura e cronogramas do curso, e dão início aos debates do Projeto Político-Pedagógico das Escolas Hupd'äh, com alunos.

#### ***Formação em serviço de professores hupd'äh do médio rio Tiquié***

2004 a 2007. Várias etapas de acompanhamento pedagógico e formação nas comunidades de Taracuá Igarapé, Barreira Alta e Nova Fundação.

O trabalho com educação escolar para a população Hupd'äh no âmbito do projeto *Saúde e Educação entre os Hupd'äh* foi iniciado ao se perceber que as políticas públicas não vinham contemplando os direitos desta população a uma educação

escolar que atendesse suas especificidades. Fato que decorre da conjuntura do processo de educação escolar missionária na região, que veio se fortalecendo entre os Hupd'äh a partir da década de 1960.

Até então os Hupd'äh viviam mais no interior da floresta, em geral mantendo contato com os missionários por intermediação dos Tukano, que sempre viveram próximos ao rio. A partir da década de 60, há maior aproximação com a sociedade envolvente através das escolas de ensino fundamental existentes nas comunidades tukano, coordenadas durante muitos anos pelos salesianos. Ali, as aulas eram ministradas por professores tukano, e crianças hupd'äh eram matriculadas para compor o número mínimo de alunos exigido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec) do município. Suas famílias, vivendo em comunidades vizinhas mais no interior da floresta, tradicionalmente já presta-

vam serviços para seus patrões e vizinhos tukano, e acabavam por se deslocar, residindo próximo ou na própria comunidade tukano. O calendário escolar exigia a frequência dos alunos durante todo o ano, exceto em férias escolares determinadas pela missão.

O Levantamento Preliminar da Situação Escolar Hupd'äh realizado entre novembro e dezembro de 2004 mostrou que, dos 448 Hupd'äh em idade escolar, 81% não falava português, e que das 87 pessoas que se comunicavam em português, apenas um terço era do sexo feminino. Todos os adultos falavam a língua tukano além de sua língua própria, e a maioria das crianças falava somente a língua hupd'äh. Em relação aos jovens, os de Nova Fundação se comunicavam mais em português, comparativamente aos jovens de Taracúá Igarapé, Barreira Alta, Nova Esperança e Santa Cruz do Pahsá.

Considerando o contexto e a forma como a educação escolar foi inserida no alto rio Negro, apesar de os Hupd'äh estarem em processo de escolarização formal há mais de 30 anos, os números apresentados no Levantamento da Situação Escolar (2004) revelaram um índice de analfabetismo de 27%. Enquanto 36% dos entrevistados estavam

matriculados no ensino fundamental, outros 36% eram egressos por motivos variados como: dificuldade de manutenção fora de sua comunidade de origem; casamento e gravidez; dificuldades no aprendizado; e opção por dar continuidade aos estudos em suas próprias comunidades, sem abandonar seus familiares para estudar em outro local. Os entrevistados alegavam que a saída da comunidade para estudar em outra interferia na economia do grupo, pois os filhos precisam ajudar a família trabalhando na roça, pescando e caçando. Muitos foram estudar na missão salesiana em Pari-Cachoeira, mas voltaram sem concluir o curso por motivo de desavenças com pessoas de outras etnias.

Em fevereiro de 2006, como resultado dessas ações entre os Hupd'äh e em interface com a Semec e outras instituições, foi formalizado um termo de parceria interinstitucional do qual são signatários, entre outras instituições, a SSL, o Instituto Socioambiental, a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn), a Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira e a Secretaria de Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação. O objetivo do termo era potencia-

### CRONOLOGIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR HUPD'ÄH

- |      |   |
|------|---|
| 2004 | • Uma professora hupd'äh conclui o I Magistério Indígena  |
| 2005 | • 40 alunos hupd'äh matriculados no II Magistério Indígena  |
| 2005 | • Escolas hupd'äh ofereciam somente primeiro segmento do ensino fundamental (4ª série)  |
| 2007 | • 21 novos professores hupd'äh contratados: dez no rio Tiquié, nove no Igarapé Japu e dois no rio Papuri                            |
| 2011 | • Ensino até o 9º ano (8ª série) nas comunidades hupd'äh de Taracúá Igarapé, Barreira Alta e Nova Fundação                          |
| 2007 | • EJA em Barreira Alta e Taracúá Igarapé, composto por alunos do Ensino Fundamental II, ministrado por professores hupd'äh e tukano |
| 2007 | • EJA em Nova Fundação, separado da turma de ensino fundamental, ministrado por professoras da congregação salesiana                |

lizar as ações das instituições que atuam com educação escolar indígena na região do alto rio Negro com vistas à efetivação dos direitos básicos de educação dos povos indígenas da região, além de promover ações conjuntas entre as instituições envolvidas.

Em 2007 foram contratados pela Secretaria Municipal de Educação 21 professores da etnia hupd'äh dos rios Tiquié, Uaupés e Papuri, para atuar em novas escolas, nas suas próprias comunidades.

### **Processo de formação de professores hupd'äh**

A assessoria durante o projeto *Saúde e Educação entre os Hupd'äh* consistiu em iniciar o processo de formação de professores hupd'äh nas próprias comunidades, especificamente em Taracúá Igarapé, Nova Fundação e Barreira Alta (onde havia escolas).

Durante as viagens a campo da equipe multidisciplinar da SSL, composta por enfermeiros, técnicos de enfermagem e assessor em educação, ocorriam reuniões comunitárias. No que se refere à educação escolar, as reuniões eram organizadas junto às lideranças hupd'äh, sobretudo ao capitão, em data e horário escolhidos pela própria comunidade. Além de participar das reuniões, a assessora observava aulas ministradas e se reunia com professores individualmente e em grupo, com foco em suas dificuldades pedagógicas.

Em 2004 ainda havia apenas uma professora hup contratada pela Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira, ministrando aulas na comunidade de Taracúá Igarapé, no rio Tiquié. Ela utilizava as línguas hup e a tukano, embora o processo de letramento fosse realizado em português. Os demais professores em Taracúá Igarapé, Barreira Alta e Nova Fundação eram tukano.

Dada a falta de professores hupd'äh atuando nas escolas em suas comunidades, foi imprescindível estabelecer uma interlocução entre a Secre-

taria Municipal de Educação e as comunidades hupd'äh. Em 2005 iniciou-se a discussão de um magistério indígena por polos linguísticos, onde os Hupd'äh foram contemplados. A SSL passou a assessorar o Magistério Paah Sák Tëg para os povos Hupd'äh, Däw e Yuhup. Foram realizados dois módulos entre 2005 e 2006, contemplando 40 Hupd'äh dos rios Tiquié, Uaupés e Papuri. A partir desta iniciativa, estes cursistas passam a ser contratados pela Secretaria de Educação para iniciarem o processo de letramento na própria língua, nas escolas de suas comunidades. Em 2007 já haviam sido contratados 21 professores hupd'äh. Neste momento, a SSL passa a atuar também no auxílio a esses professores na cidade de São Gabriel da Cachoeira, nos trâmites burocráticos para que os professores pudessem ser contratados.

A partir dessa contratação, o trabalho da assessoria em educação escolar passou a ser mais direcionado ao acompanhamento desses professores iniciantes nas comunidades hupd'äh, nas aulas, reuniões pedagógicas e impressão de materiais didáticos na própria língua, produzidos pelos professores e alunos em sala de aula. Então já havia mais dois professores hupd'äh contratados em Taracúá Igarapé, além de três em Barreira Alta, e outros três em Nova Fundação, todos atuando desde a etapa pré-escolar até a 3ª série do ensino fundamental. Um dos professores hup passou a ministrar aulas para o EJA - Educação de Jovens e Adultos - programa implementado pela Secretaria Municipal de Educação em Barreira Alta, enquanto em Nova Fundação o EJA era ministrado pelas irmãs indígenas salesianas.

Em novembro de 2010, só no médio Tiquié havia 11 professores hupd'äh contratados, sendo cinco em Nova Fundação, quatro em Taracúá Igarapé e dois em Barreira Alta, além de um Assessor Pedagógico Indígena (API) hupd'äh, que atuava nestas comunidades.

A discussão do projeto político-pedagógico das Escolas Hupd'äh iniciou-se com o segundo



© Aloisio Cabalzar/ISA, 1991

**Conjunto de carico hupd'äh, Alto Tiquié**

módulo do Magistério Paah Sák Tëg e foi ocorrendo aos poucos, durante viagens às comunidades e várias reuniões comunitárias acompanhadas pela assessoria viabilizada pelo projeto da SSL. Em 2007, foi possível elaborar um primeiro esboço nas comunidades de Taracúá Igarapé e Barreira Alta (em Nova Fundação, o PPP foi discutido junto à comunidade pelas irmãs salesianas). No entanto, com a finalização do projeto *Saúde e Educação entre os Hupd'äh* neste mesmo ano, seu aprofundamento foi interrompido, impedindo uma discussão mais ampla e seu reconhecimento. A interrupção da assessoria em educação escolar voltada à especificidade nestas comunidades preocupa os professores hupd'äh ainda hoje. Como informaram alguns deles, “fica difícil a gente fazer o PPP sozinho, sem uma assessoria para trabalhar jun-

to”. De acordo com o API (Assessor Pedagógico Indígena) hupd'äh do rio Tiquié, os professores hupd'äh ainda sentem dificuldades com a grafia na língua hup, com metodologias de *ensino via pesquisa* e com a construção de textos. Enfatizam assim a necessidade de uma assessoria mais constante junto aos professores.

Acompanhando este processo, observou-se que os Hupd'äh do Tiquié começaram a vislumbrar sua contratação como professores, já que até então se consideravam *incapazes* por não possuírem cursos de formação e documentos necessários. Também passaram a considerar muito importante que seus alunos tivessem professores hupd'äh. As maiores preocupações das comunidades eram o processo de formação desses professores e a manutenção de uma assessoria mais permanente nas comunidades. Os

pais costumavam dizer que os Tukano tinham mais conhecimento por terem estudado para isso e que o mesmo deveria acontecer com os Hupd'äh: estudar mais, fazer o magistério, aprender a escrever bem a língua hupd'äh; sobretudo escrever, ler e falar melhor a língua portuguesa, em função das relações cada vez mais frequentes com os diversos grupos da sociedade envolvente: profissionais de saúde, comerciantes, agentes do governo, antropólogos, entre outros.

Em reuniões comunitárias realizadas entre 2004 e 2007, os pais enfatizavam que os filhos deveriam ir à escola para aprender sobre o mundo dos brancos, auxiliá-los na cidade com as documentações, com os programas sociais do

governo e na negociação com comerciantes. Também era preciso aprender matemática, segundo eles “para contar dinheiro e não ser roubado na hora do troco”. Estas inquietações dos pais, que também são professores, agentes indígenas de saúde ou demais lideranças, são fundamentais para compreender que a escola para os Hupd'äh é, sobretudo, um espaço de *domesticação do branco*. A apropriação do português e do conhecimento matemático dos brancos são instrumentos para que os Hupd'äh possam transitar na cidade com êxito, pois tais domínios conferem-lhes, além do almejado status de *civilizados*, uma relação menos assimétrica com os moradores da cidade e demais grupos étnicos da região.

# ESCOLAS, SABERES E PRÁTICAS DE ENSINO ENTRE OS PROFESSORES HUPD'ÄH

RENATO ATHIAS

***“Agora, com a nossa escrita podemos ter a nossa escola. Eu quero fazer parte dessa escola. Vamos fazer a nossa associação para ter a nossa escola”.***<sup>1</sup>

A convenção da grafia da língua hup foi concluída em 2004, após quatro oficinas realizadas em São Gabriel da Cachoeira, com a participação de vinte Hupd'äh de diversos povoados dos rios Papuri, Tiquié e Japu, da bacia hidrográfica do rio Uaupés. Com o apoio da Associação Saúde Sem Limites (SSL), as oficinas foram coordenadas por mim e pelo linguista Henri Ramirez. Até então o material escrito sobre essa língua havia sido publicado apenas pelo Padre Antonio Giaccone, em 1955, e em dois estudos do Instituto Linguístico de Verão (Moore, 1980), nos anos 1980 por linguistas, que pesquisavam entre os Hupd'äh da Serra dos Porcos.

Como resultado das oficinas de grafia que conduzimos, foi publicado um dicionário da língua com guia de conversação, um calendário e uma cartilha de alfabetização. Essas publicações foram extremamente importantes. A partir delas os Hupd'äh puderam perceber o impacto de uma

língua escrita e, sobretudo, as novas possibilidades para desenvolverem uma escola Hup, permitindo o debate sobre a educação escolar hupd'äh e promovendo o interesse por se tornarem professores das suas escolas em suas próprias aldeias. Odilon, de Santo Atanásio, chegou a se manifestar dessa forma, “...se já temos uma escrita, então podemos ter uma escola só nossa”.

Foi nesse momento que se iniciou a pressão junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec) de São Gabriel da Cachoeira para que, nas escolas hupd'äh, lecionassem professores hupd'äh. Essas publicações colocavam as escolas hupd'äh como uma possibilidade real, concreta, e que poderia romper com o processo de tornar esse povo invisível, sempre presente no âmbito da política indígena na região. As publicações e a convenção do alfabeto hup davam visibilidade aos Hupd'äh, sustentando o surgimento do debate por uma escola própria.

O Calendário, organizado e ilustrado pelos Hupd'äh, foi a publicação que mais gerou debate em todos os povoados. Era exatamente o que se queria com a publicação: mostrar em todas as aldeias hupd'äh que a língua deles poderia ser

---

<sup>1</sup> *Palavras de Eliseu Caldas Sales em 2006, durante a 2ª Etapa do Curso Paah Sak Teg em Barreira. Em 2009 ele suicidou-se no povoado Cabari. Dedicado a ele esse texto.*

escrita, tal qual o português ou o tukano. Verificar que a língua deles equiparava-se ao tukano, que já tinha uma grafia, foi extremamente positivo. As atividades e discussões em torno da língua tiveram continuidade também com outros linguistas como Pattie Epps (2006), disposta a oferecer apoio necessário para seu desenvolvimento entre os Hupd'äh, atividades aparentemente negligenciadas na atual gestão da educação escolar (2009-2011) no município de São Gabriel da Cachoeira.

A construção do Projeto Pedagógico do Programa de Formação de Professores Indígenas (Magistério Indígena II) do município de São Gabriel da Cachoeira, elaborado pela Prefeitura na gestão anterior à atual, contou com apoio de várias ONGs que atuam na região. O programa procurou levar em consideração as especificidades étnicas, culturais e linguísticas dos povos indígenas do município, criando-se quatro polos linguísticos de formação, a saber: Tukano, Nheengatu, Baniwa e Nadahup (Hup, Yuhup e Dâw). Os cursistas estariam vinculados a cada um desses polos de acordo com sua língua, onde completariam o ensino médio. O planejamento de todas as nove etapas do processo formativo específico para o polo nadahup deu-se de forma participativa no povoado de Barreira, em julho de 2005.

Também nesse ano, aconteceu pela primeira vez na história, um encontro entre Hupd'äh, Yuhup e Dâw; povos que vivem em territórios distantes e se encontraram para debater a formação de professores e realizar uma primeira reflexão sobre escolas específicas e diferenciadas para eles próprios. Tivemos a oportunidade de observar a atenção minuciosa de cada um dos presentes em escutar os outros, reconhecer e identificar as especificidades étnicas e linguísticas, com grande interesse em conhecer os relatos da mobilidade e migrações históricas de cada um dos grupos.

Além da ênfase do Magistério Indígena II na especificidade linguística e identitária, esse programa de formação apresentava outras características importantes. Introduziu a prática reflexiva como eixo norteador, articulando pensamento e ação, teoria e prática, além da formação em serviço como estratégia metodológica. Enquanto



© Juan Pablo e Rocío, 1976



© Renato Athias, 2007

**Alunos e o professor Severino Sampaio na escola Cristo Libertador, comunidade Nova Fundação 1976 e 2007**

programa intensivo de formação modular, propunha e planejava um esquema de pesquisa para os momentos de dispersão do curso, com o desenvolvimento dos cadernos de pesquisas de cada cursista. Essa prática foi a que mais dificuldade apresentou: os cadernos de pesquisa chegaram vazios durante as três primeiras etapas do curso, sobretudo pela dificuldade de produzirem uma prática reflexiva de maneira independente do facilitador ou formador. Além disso, a própria encarregada do acompanhamento escolar por parte da Semec não chegou a entender, de fato, essa prática pedagógica que propiciaria aos cursistas uma reflexão sobre a sua própria realidade escolar, e sua interação com as realidades escolares diversificadas de cada povoado.

Foi durante a 1ª etapa do curso de magistério que os 42 participantes, bastante empolgados, começaram a discutir realmente uma escola própria para os Hupd'äh, Dâw e Yuhup. Durante uma das mais importantes discussões, o curso de formação desse polo linguístico foi denominado pelos participantes de *Paah Sak Teg* ou *criar juntos*, noção que se aproxima do conceito de *participação* nas três línguas (Athias, 2010). Eliseu decidiu abandonar o ensino médio que cursava na Escola São Miguel de lauretê, para completar essa etapa de ensino no Curso Paah Sak Teg e poder atuar, então, como professor indígena na sua própria comunidade.

Eliseu visualizou as possibilidades de uma escola intercultural. Todos pensavam ser possível construir uma educação escolar específica e diferenciada, e como havia uma colaboração nessa direção por parte dos gestores da Semec entre 2004-2008, vários professores hupd'äh se empenharam nesse processo e alguns se tornaram APIs (Assessores Pedagógicos Indígenas) de suas áreas.

### **Breve histórico da educação escolar entre os Hupd'äh**

A primeira experiência em toda região de uma escola só para os Hupd'äh se deu no povoado de Serra dos Porcos (hoje Santo Atanásio) em 1965,

quando esse povo desperta o interesse dos missionários salesianos, sendo inaugurada entre eles a estratégia pastoral missionária de construção de *povoados-missão* (Athias, 1995). A educação escolar entre os Hupd'äh inicia-se mais de 50 anos após ter sido implantada entre os povos Tukano. Essa estratégia de agrupar vários clãs hupd'äh em um mesmo local, para receberem uma atenção privilegiada dos missionários, mas indo contra o modelo tradicional de organização social hupd'äh, os coloca em uma situação muito difícil com relação à alimentação e, sobretudo, potencializa conflitos. Essa estratégia facilitou apenas para os missionários, o acesso para realizarem sua pastoral de itinerância. Como os próprios Hupd'äh dizem: *Hupd'äh dam ni, wedrn pã* ("muita gente sempre pouca comida").

Outra iniciativa foi o estabelecimento da Fazenda de Fátima, no rio Tiquié, com forte apoio da Missão de Pari-Cachoeira no início dos anos 1970. Correspondeu a uma opção dos missionários após a tentativa frustrada da construção da estrada que ligaria o atual povoado de Boca da Estrada, no rio Tiquié, a lauretê, na confluência do rio Papuri e Uaupés, cuja construção contou com mão de obra hupd'äh. A estratégia era colocá-los na margem dessa estrada com suas moradias.

A experiência missionária de Nova Fundação (no rio Tiquié) aconteceu em seguida, e logo surgiram outras no Japu e no alto Papuri. Em cada uma dessas localidades sempre havia uma escola, organizada pelos missionários. Essas escolas tinham como professores os Tukano, Desana ou Tuyuka, no modelo bem tradicional e monocultural, adotando o português como primeira e única língua de instrução. Em suas publicações o Padre Acionílio Bruzzi Alves da Silva (1978) e o Padre Noberto Hohenschcherer (1985) falam explicitamente do *método civilizador salesiano*, da pastoral catequética entre os Hupd'äh e do modelo de povoados-missão com grandes impactos na organização social, sistema político, e em aspectos centrais de uma economia mais autônoma. Vários povoados-missão se estabeleceram nesse modelo, que parece

permanecer. Não é à toa que novos missionários continuam muito interessados em implantar suas igrejas indígenas nesses povoados.

O relatório de atividades da SSL de 2000 apontava que, em 25 anos, a escolinha de Nova Fundação havia recebido aproximadamente 135 crianças, que nunca tinham completado sequer os anos iniciais do ensino fundamental. Como nos informa Antonio Moraes, um dos primeiros alunos dessa escola e hoje pai de alunos: "Todos os anos eles começavam a alfabetização em português. E todo ano, nunca acabava essa alfabetização. Eram sempre as mesmas coisas, todos os anos". Os Hupd'äh não tinham interesse nesse tipo de educação escolar, segundo pudemos deduzir na análise realizada.

Tive recentemente (2007) a oportunidade de entrevistar o casal Rocio, Juan Pablo e Rosário, voluntários espanhóis iniciadores da escola em Nova Fundação em 1973, que viveram vários anos entre os Hupd'äh do médio Tiquié e tiveram duas de suas filhas nascidas entre os Hupd'äh. Eles relataram vários detalhes da experiência de Fátima e do início dos trabalhos em Nova Fundação. Informaram que tinham interesse desde o início por introduzir o ensino bilíngue. Rocio chegou a fazer um curso de linguística aplicada, para elaboração de cartilhas. Segundo eles, a primeira escola entre os Hupd'äh que vivem hoje em Barreira, foi iniciada nessa mesma época por Rosário no Igarapé Yuyudeh. Em 1974, eu tive a oportunidade de visitar Nova Fundação: um grande povoado, pois já haviam agrupado vários clãs nesse espaço (cedido pelos Desana de Cucura), tendo construído 21 casas dispostas em formato circular; os Hupd'äh tinham preparado um campo onde estava um boi e uma vaca que haviam recebido da missão. A escola era a principal atividade desses voluntários. Nessa ocasião, os salesianos substituíram a palha caraná dos telhados das casas dos Hupd'äh por folhas de alumínio, o que foi considerado grande progresso pelos vizinhos Desana, que insistem para trazerem alumínio também para as suas casas. Em 1976, os

voluntários foram obrigados pela Funai a deixar a área; antes disso, convidaram definitivamente Severiano Sampaio, um professor tukano de São Francisco, para trabalhar com eles na escola de Nova Fundação. Em 1978, o bispo Dom Miguel Alagna chega em Nova Fundação para realizar um batismo coletivo.

O modelo que vai se consolidando muito fortemente entre eles é o da escola como lugar de aprendizagem das coisas dos não-índios, dos brancos *tëghōih-d'äh*. Inclusive a merenda escolar chegava de São Gabriel e era preparada com produtos inexistentes em suas comunidades.

Nos anos 1990 deu-se início a outro processo, ainda por ser estudado, relacionado ao movimento ou mobilidade de povoados inteiros na região do médio Tiquié. Aconteceu quando os Hupd'äh que vivam nos interflúvios passaram a ser convidados pelos professores dos povoados da beira do rio para completarem, nessas escolas, o número de alunos exigido pela Semec. Desta forma as escolas destes povoados não eram fechadas por falta de alunos e seus professores Tukano, Tuyuka ou Desana mantinham seu posto. Nessa época, várias comunidades hupd'äh se mudaram do interior da floresta para a margem do rio Tiquié com a justificativa de colocarem seus filhos na escola. A aldeia de Umari Norte é um caso interessante no alto Tiquié, ela se estabelece acima do povoado tuyuka de São Pedro, e continua sendo denominada de Umari Norte, mesmo quando não estava mais no igarapé Umari. Esse tipo de escola se generaliza em quase toda região.

A partir de 2005 aconteceram experiências significativas na educação escolar dessa região, que nos permitem analisar o processo de implementação de uma educação específica e diferenciada para os Hupd'äh. A Semec contrata professores hupd'äh para escolas em suas comunidades. Esse interesse da Semec os leva a pensar na possibilidade de uma escola própria e o curso de Magistério II torna-se espaço privilegiado para a discussão de um modelo próprio de escola para os Hupd'äh. O

modelo escolar incentivado corresponde ao contexto da Resolução 003/96 do Conselho Nacional de Educação, que desencadeou o surgimento de grande número de escolas indígenas no Brasil. No entanto, a rede escolar na região do rio Negro merece um estudo mais aprofundado, pois o modelo de escola estabelecido pelos missionários ainda continua fortemente presente, apesar de existirem experiências piloto propondo outros modelos escolares, tanto na região do rio Tiquié, como nos rios Uaupés e Içana.

### Transmissão de saberes

Para os Hupd'äh, o conhecimento está associado à noção de *hipäh*, que poderíamos traduzir como saberes, conhecimentos, saber-fazer, reconhecer, sendo que cada clã detém conhecimentos específicos, que podem ou não ser compartilhados. Esse saber tem *dono*, tem um lugar nomeado onde é desenvolvido e, sobretudo, seus detentores mantêm a discrição de transmitir a outros, ou não. Apenas os clãs aliados podem compartilhar determinados conhecimentos.

A transmissão de saberes envolve sempre os pais e filhos, avôs e netos; saberes sempre associados a um determinado clã (Pozzobon, 2002). Saberes que, para os povos indígenas do rio Negro, são transmitidos principalmente através do que denominamos de oralidade, aspecto desafiador se pensado como prática pedagógica nos cursos de formação de professores indígenas, como prática de fato nas escolas onde a escrita ainda não é elemento central na comunicação cotidiana. Muitos Hupd'äh dizem que os conhecimentos sérios devem ser transmitidos durante as festas, com *ipadu* e *caxiri* (J. Jackson, 1974).

Essa oralidade é construída tendo por fundamento os princípios filosóficos e cognitivos estabelecidos por seus ancestrais nos primórdios de um tempo, expressando-se através de longos relatos mitológicos e saberes sobre o cotidiano, que envolvem um "saber-fazer" (Siverwood-Cope, 1985). Essa questão merece um debate mais aprofundado no âmbito da educação escolar indígena.

Alguns colegas acham que esta temática não se esgotou, e que esse processo de transmissão de saberes (referido como oralidade) é fundamental ao ensino e aprendizagem entre os povos indígenas e na prática pedagógica do professor indígena. O único *modelo* de escola que os Hupd'äh conhecem foi aquele introduzido pela missão e ainda reproduzido em muitos povoados. Nesse sentido, o debate sobre uma Escola Hupd'äh carece de informações sobre possibilidades e modelos que partam deles mesmos. Esse debate, disposto a explorar as possibilidades, precisa ser recolocado de uma maneira bastante aberta.

Outra questão relativa ao processo de formação de professores é a escolha (comunitária?) do professor indígena, responsável por repassar os conhecimentos em um espaço específico denominado de *escola*. Não existe tradicionalmente entre os Hupd'äh uma pessoa com o papel exclusivo de transmitir e repassar conhecimentos para grupos de pessoas. Os conhecimentos são construídos em um momento e contexto determinado. Saberes assim construídos nas suas especificidades têm validade, sobretudo, para seus detentores. Cada clã desenvolve meios para facilitar sua transmissão aos seus membros, tendo em vista que usando e servindo-se destes conhecimentos, eles continuam se *perpetuando* como pessoas.

O processo de transmissão de conhecimentos entre os indígenas desta região sempre pressuporá a existência de especialistas, que são pessoas que assumem a tarefa de transmitir o conhecimento do seu grupo social a um novo membro que ainda não conheça. A memória é o eixo central no processo narrativo, e o sucesso do método de aprendizado dependerá dessas pessoas especialistas (Sabana, 1997), principalmente os pais e os avôs. Os saberes são mantidos na memória dos mais velhos, que repassam aos parentes mais próximos, mantendo a dinâmica da estrutura organizacional.

Nos processos de aprendizado, o *exemplo* corresponde a uma das formas de transmissão de

saberes aos novos membros. Assim assinalou Ivo Fontoura em sua dissertação de mestrado (2007) sobre a transmissão de conhecimento entre os Taliáseri. A aquisição se dá pela observação, escuta e *prática de atividades cotidianas*. Sempre envolvendo os pais, mais velhos, avôs, avós, tal como descrito por Dorvalino Chagas (2001:41). Nessas ocasiões, lugares e espaços apropriados para proferirem as narrativas se tornam necessários e importantes; todos os momentos são aproveitados para dar mais informação sobre aspectos do saber e do saber-fazer tradicional (Sabana, 1997).

Mães e avós relatam para as filhas conhecimentos sobre as regras de parentesco e de casamento e cuidados com o corpo, delas e dos seus próximos. As mães assumem a tarefa de ensinar às filhas todas as atividades que uma mulher deve realizar durante sua vida, como a culinária, as técnicas de plantio, cruzamentos e seleção das manivas, conhecimentos sobre as plantas comestíveis e plantas de uso terapêutico. O pai se responsabiliza por transmitir os conhecimentos da cultura e outras atividades aos filhos, como a escolha do terreno para a abertura dos roçados, as técnicas e armadilhas de caça e lugares de caçar, orientando como deverá dirigir sua unidade doméstica de produção e consumo (Athias, 1995).

O dono da música ou Mestre do Canto e Danças, por sua vez, ensina aos meninos os cantos e danças. Durante as festas, as casas comunais funcionam como principais lugares de troca de saberes específicos. Durante as noites, quando todos se encontram acomodados, sem que qualquer barulho os incomode, a mente está descansada para a memorização dos extensos conteúdos relativos à trajetória percorrida por seus ancestrais. Algumas vezes as narrativas acabavam se estendendo pela madrugada, até os banhos matinais, tendo em vista que certos conhecimentos não podem ser narrados na presença de mulheres e crianças (Fontoura, 2007).

Dentro da casa também são debatidos e falados publicamente os conhecimentos mais corriqueiros da vida econômica. Quando questiona-

dos sobre como adquiriram os conhecimentos voltados às atividades econômicas, os Hupd'äh lembram sempre as narrativas mitológicas. Sobre os locais, técnicas e armadilhas de caça que conhecem, afirmam que foi *Kèg'teh* (aquele que fez todas as coisas nesse mundo) que deixou para a humanidade. Eles se servem das narrativas míticas para localizar os lugares de caça, para identificar os acidentes geográficos. Pela importância que têm no contexto vivido por eles, fazem questão de transmitir essas histórias aos filhos, como histórias que norteiam suas atividades, dentro de um esquema próprio dessa região, onde os mitos são referência geográfica, histórica e cosmológica.

A linha hierárquica sinaliza que os detentores dos saberes têm responsabilidade na educação de seus filhos. Os pais, seguidos dos tios (paternos), completam os saberes específicos do clã. O sogro e os tios maternos ensinam conhecimentos básicos do clã de sua esposa. Esses saberes são literalmente trocados em festas de dabucuri, com os sons de Jurupari.

### **Formação de professores indígenas hup'däh**

Estas informações sobre transmissão de saberes são importantes para mostrar que a formação de professores e os conteúdos curriculares dos cursos de formação de professores hupd'äh devem levar em consideração aspectos relacionados à cultura específica do povo (o que não é novidade) e, sobretudo, aspectos relacionados à interculturalidade, nem sempre evidenciados nesses processos na região do rio Negro onde a reprodução de práticas de ensino e do modelo introduzido pelos missionários ainda está muito presente, tanto entre professores como entre os gestores da educação escolar. Várias publicações, entre as quais a de Nietta Lindenberg Monte (2000), debatem essa temática que ainda merece ser melhor e mais amplamente discutida nos espaços de formação, pois é de difícil entendimento tanto para gestores de educação quanto para formadores de formadores.

Apresento agora três questões, que considero importantes e que foram debatidas entre professores do Magistério II, focalizando a organização curricular e a prática pedagógica desses cursos, (destaque-se que este debate não é novo). Já discutidas por especialistas da educação escolar indígena como Bartomeu Meliá (1979) e Eunice Dias de Paula (2000), carecem de maior aprofundamento em contextos onde processos de escolarização indígena encontram-se em diferentes estágios. Os Tukano, povo vizinho aos Hupd'äh, por exemplo, iniciaram o processo de escolarização, tanto do lado brasileiro como do lado colombiano (Becerra, 2004:15) ainda nos anos de 1910. Já os Hupd'äh tiveram acesso à escola apenas a partir dos anos 1970, alguns em povoados-missão, a maioria em escolas dos povoados Tukano. Escolas em aldeias hupd'äh só foram implantadas a partir de 1996, em um processo similar ao dos Tukano onde muitas vezes ainda é reproduzido o modelo de *escola* introduzido pelos missionários. Apenas em 2006 encontra-se escola hupd'äh com professores hupd'äh (Taracúá Igarapé, por exemplo).

O objetivo desse livro é justamente mostrar algumas experiências de escolas (Tuyuka, Tukano do alto tiquié, Tukano do médio rio Tiquié) que estão sendo desenvolvidas na região do alto rio Negro e que têm registrado uma excelente relação com a comunidade e, sobretudo, experimentado e debatido a incorporação de novas práticas escolares e pedagógicas. E são essas escolas que estão procurando romper com a prática de ensino do modelo missionário em toda a região.

No caso hupd'äh, durante a terceira etapa do Curso Paah Sak Teg, Magistério II, em Taracúá em novembro de 2007, solicitamos dos cursistas duas esquetes teatrais. Uma sobre o professor em uma escola do povoado com professor tukano, e uma encenação de como seria o professor hupd'äh. As esquetes eram extremamente parecidas, os dois tipos de professores usando os mesmos gestos. Com a diferença que o professor hup não utilizava a régua para amedrontar o aluno. A partir dessa representação percebi que o modelo de escola

ainda presente nos discursos hupd'äh é o mesmo existente em quase toda a região. A escola ainda é, de fato, o lugar onde se aprende coisas que vêm de fora.

Uma das principais questões que se assinalam nesse processo formativo (no contexto acima descrito), é a necessidade de a comunidade definir pessoas com identidades sociais específicas (chamadas de professores) para serem formadas com o objetivo de transmitir conhecimentos a partir de uma proposta de escola centralizada e discutida por profissionais que, às vezes, não têm conhecimento dos elementos centrais da cultura indígena em questão. Isso também tem a ver com o processo de seleção desses professores, *escolhidos* principalmente pela *comunidade*. As pessoas selecionadas buscam, nesses cursos de formação, entender o que é um professor. São levadas a aprender uma didática distinta daquela em uso nas diversas aldeias. Várias informações etnográficas levantadas pela equipe da SSL assinalam esses dilemas próprios do processo formativo hupd'äh nesse contexto.

Desde a sua seleção, esses professores hupd'äh são direcionados pelos mais velhos para apreender bem (tudo!) o que os *tëghoideh* (os brancos) sabem, podendo transmitir aos demais Hupd'äh. O professor deve saber transmitir o saber-fazer dos brancos, e não os saberes dos Hupd'äh. Tal interesse geral desses cursistas difere do que diz Nietta Lindenberg Monte (2000:21) com relação aos professores indígenas no Acre, onde "ao formularem suas identidade sociais, os professores procuravam centrar seus interesses na própria história...". E difere também das experiências de escolas indígenas escolares mais recentes na própria região do rio Negro. É mais provável que esses professores hupd'äh tenham sido escolhidos para poder realmente transmitir a história e a cultura ocidental. Nota-se que esse é o interesse mais geral entre os cursistas. No entanto, o processo formativo faz com que, a partir de uma perspectiva intercultural, também os conhecimentos hupd'äh venham a ser transmitidos por

esse professor indígena ao conjunto de seu grupo. E aqui se encontra a grande contradição desse processo, já que muitos desses conhecimentos são específicos de cada clã, e grande parte desses saberes não pode ser coletivizada, sua transmissão devendo obedecer às questões de idade, iniciação e hierarquia. A realidade detecta uma série de contradições, ao ponto dos próprios Hupd'äh se questionarem "que ensino é esse?"

A segunda questão é aquela relacionada à língua indígena. Durante nossa atuação na terceira etapa do curso de magistério, conduzimos um processo de avaliação que recuperou aspectos fundamentais do ponto de vista dos Hupd'äh acerca das práticas pedagógicas e processos de aprendizado desenvolvidos nesses cursos de formação. Com relação à língua indígena, ainda que os professores hupd'äh valorizem a escrita na própria língua, pelo fato de colocá-la no mesmo nível que o português, e que foi muito bom poder ler na sua língua, ainda ressentem-se da falta de textos para leitura, o que os impede de avançar; percebem que a formação coloca a escrita e a leitura em primeiro plano, enquanto sua prática pedagógica demonstra a centralidade da oralidade. Os professores também se ressentem da falta de instrumentos pedagógicos apropriados que facilitem a transição para o português; a ausência de material apropriado para essa fase de letramento aumenta a dificuldade sentida pelas crianças. Todos esses aspectos debatidos e avaliados pelos Hupd'äh merecem aprofundamento, e partem de avaliação feita pelos professores na terceira etapa do curso de Magistério Indígena II. Juan Carlos Peña Márquez já levantava essa questão em sua dissertação de mestrado (2004).

A terceira e última questão se relaciona a aspectos essenciais da cultura hupd'äh, a como veem este mundo. Para alguns velhos detentores de saber, a escola nada mais é que o lugar de aprender coisas do mundo dos *tëghoïdeh*, em última instância e com todos os seus sentidos. *Sabedoria* associada, sobretudo, ao saber-fazer dos brancos. Um dos velhos hupd'äh perguntava aos meninos que acabavam de sair da escola, quando eles iriam aprender a fabricar uma espingarda. Para um Hupd'äh, a caça é central e faz parte de todas as conversas no cotidiano. Para esse velho, uma escola que não ensine a fabricar as coisas dos brancos que lhes interessam, não será uma boa escola. Essa ênfase tem relação direta com o entendimento que têm dos processos de aprendizagem próprios ou já utilizados por eles. E nos coloca diante de um dilema importante, considerando-se os atuais processos de formação de professores, sempre focados em temáticas que visam inserir a cultura hupd'äh no aprendizado da escola.

Os Hupd'äh esperam que a escola mostre a cultura dos brancos. A escola tal como formulada por vários senhores e senhoras hupd'äh deveria dar o essencial para a compreensão do mundo e do saber-fazer dos *tëghoïdeh*. Mas isso tem sido muitas vezes mal compreendido pelos encarregados das discussões e implementação dos conteúdos desses processos de formação hupd'äh. Está evidente nas temáticas inseridas nos cursos, a tentativa de priorizar a cultura hupd'äh no aprendizado da escola. De um lado, a prática pedagógica coloca em evidência que a escola deve levar em conta aspectos e elementos importantes da cultura; já os Hupd'äh em sua maioria, esperam que a escola mostre o saber dos brancos.

# PROCESOS EDUCATIVOS EN LA ZONA DEL TIQUIÉ COLOMBIANO (DEPARTAMENTO DEL VAUPÉS)

OMAR GARZÓN

¿De qué manera incide la *cultura propia* en la construcción de un proyecto escolar para las comunidades indígenas? ¿Es posible que a través de los actuales proyectos educativos indígenas en el río Tiquie se pueda recuperar la cultura tradicional? ¿Cómo se adaptan las comunidades indígenas del río Tiquie a los requerimientos legales educativos del estado colombiano? Finalmente, ¿Cómo lo pensaron para su educación?

Entrevistas como la que a continuación se presenta – con el Presidente del Comité Ejecutivo de Aatizot (2009-2011) y el rector del colegio de la zona del Tiquié (Departamento de Vaupés) – se originan en el marco del Programa de Cooperación y Aliança para el Noroeste Amazónico – Canoa –, propuesta impulsada por la Fundación Gaia Amazonas y que involucra a organizaciones de países vecinos como Brasil y Venezuela.

Las voces de Belarmino y Plinio, más allá de un análisis exhaustivo del tema educativo y pedagógico, nos presentan un panorama profundo de cómo se viene pensando la educación en esta zona de la amazonía colombiana y nos invitan a retomar sus reflexiones para pensar en los retos que son necesarios de afrontar en la construcción de un proyecto educativo de estas dimensiones en la región amazónica.

Por otra parte, este proyecto educativo y escolar involucra a las comunidades sobre el río Tiquie que limitan con la amazonía brasileña, lo cual le otorga alcances transfronterizos. Extender estas voces más allá de las fronteras de Colombia, esperando que lleguen a oídos de las comunidades indígenas de Brasil para buscar puntos en común que nos permitan acercarnos con nuestras diferencias, es la intención.

Para una mayor comprensión de los lectores es importante mencionar algunos elementos legales, culturales y pedagógicos de los actuales proyectos educativos de los pueblos indígenas de la amazonía colombiana, que involucran al departamento del Vaupés.

Inicialmente hay que señalar que el desarrollo de los actuales proyectos educativos indígenas tuvo una fuerte variación en su contenido y orientación política y cultural entre la década de los años 80' y 90'. En la década de los años 80' se hablaba de educación propia como una forma de reivindicar las particularidades de la cultura indígena y una manera de establecer distancias culturales con la educación occidental que, hasta entonces, había estado bajo el control de la iglesia católica, producto de un contrato de administración cedido por el estado colombiano a la iglesia católica desde los años cincuenta.

Estas situaciones van a modificarse con la promulgación de la Constitución de 1991 donde se reconoce la existencia y los derechos de las minorías étnicas del país (Artículo 7). Este reconocimiento constitucional se irá materializando a lo largo de la década de los años 90' mediante la Ley General de Educación de 1994 (reconocimiento de una educación acorde con las particularidades territoriales y lingüísticas de las minorías étnicas de la nación colombiana) y el Decreto 804 de 1995 (conjunto de normas especiales para la educación de las minorías étnicas de Colombia). Bajo este marco legal y jurisprudencial ha sido posible, entre otras cosas, el cese de la administración de la educación en territorios indígenas de la amazonía por parte de la iglesia (acuerdo logrado en 2002) y la posibilidad de que las comunidades indígenas (organizadas bajo la forma de Asociaciones) decidan el rumbo de sus proyectos educativos.

A partir de este marco jurídico las comunidades y sus Asociaciones iniciaron acciones políticas, pedagógicas y administrativas con las cuales establecieron un diálogo con el gobierno local y nacional. Para ello se crearon mesas de trabajo en el departamento de Amazonas (MPCI - Mesa permanente de Coordinación Interadministrativa, entre las Aatis y la Gobernación del Amazonas) y el departamento de Vaupés donde se pudiese discutir y acordar la manera de que fueran los indígenas quienes diseñasen sus planes educativos, sus programas curriculares interculturales

con pertinencia lingüística y sus sistemas de administración de los recursos para la educación. Esta última acción ha sido posible junto a seis Asociaciones ubicadas en el departamento de Amazonas (Aipea, Pani, Acima, Cimitar y Aiza) y con la Asociación Acaipi (Vaupés), localizada en el departamento de Vaupés, a través de una modalidad conocida como *prestación integral del servicio educativo* y que consiste en una contratación directa por parte del estado colombiano con las Asociaciones a quienes se les giran los recursos financieros correspondientes para que puedan cumplir con esta labor.

En este marco de acciones, las Asociaciones de Autoridades Tradicionales Indígenas (Aatis) cuentan con escenarios representativos de discusión y debate de sus planes y proyectos educativos que permiten el fortalecimiento cultural de los pueblos indígenas de la amazonía colombiana.

Después de más de una década de impulsadas estas propuestas – en donde la Fundación Gaia Amazonas ha jugado un papel protagónico apoyando en el terreno las iniciativas de formación docente y, a nivel político, promoviendo e impulsando los espacios de concertación interinstitucional (Mesas de Concertación) –, queda por fortalecer y acompañar el conjunto de iniciativas pedagógicas y educativas de los pueblos indígenas amazónicos en aras de mantener una política de protección y conservación de las culturas y el medio ambiente amazónico.

Aipea – Asociación de Autoridades Indígenas de La Pedrera Amazonas  
 Pani – Asociación Pueblo Pani (Bora Miraña), ríos Caqueta Cahuinari y Amazonas  
 Acima – Asociación de Capitanes Indígenas del Miriti Amazonas  
 Acaipi – Asociación de Capitanes y Autoridades Tradicionales Indígenas del río Pirá Paraná  
 Aatizot – Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas Zona Tiquié  
 Cimitar – Asociación del Cabildo Indígena Mayor de Tarapaca Resguardo Cothue Putumayo  
 Aiza – Asociación de Autoridades Indígenas de la Zona Arica

# SÓLO SOMOS UN PASAJERO MÁS DE ESTE PROCESO EDUCATIVO

BELARMINO VALLE - YUKURO  
PLINIO RESTREPO

*“Llegó otro pariente de nosotros,  
es hermano nuestro,  
de los seres de la noche,  
de los seres del día,  
hermano de todos los seres  
de la naturaleza”*

Belarmino Valle (BV): Mi nombre, en lengua española, es Belarmino Valle Trujillo. Pertenezco a la etnia tuyuka. En propia lengua ʘtapinoḡona me llamó Yukuro. Soy procedente de la comunidad de Bella Vista de Aviyú Tiquié. Desde 2009 fui elegido como presidente del Comité Ejecutivo de Aatizot y, a la vez, soy el Representante Legal de la Asociación. De acuerdo a los estatutos mi periodo va hasta el 2011.

## **Nelson Ortiz (N): ¿Qué significa Yukuro?**

BV: Tradicionalmente dicen que ese era el nombre apropiado para un danzador, o un *kumu* o un *yoamu*. En ese nombre está todo el aprendizaje que hemos recibido.

## **N: ¿Usted tuvo una formación tradicional que lo llevara a poder realizar ese nombre que le pusieron?**

BV: Desde el rezo, ellos, los *kumua* me prepararon ese nombre cuando yo nací en el 75, pero la interrupción fue cuando me mandaron para la escuela. Si, yo estoy seguro de que mi papá, como era un líder tradicional, estaba preocupado por formar a algún hijo para que pudiera reemplazarlo a él, por eso buscaron ese nombre. Como en ese tiempo no había educación occidental entonces él pensaba así.

## **N: ¿A qué edad lo enviaron a la escuela?**

BV: A nosotros nos tocó pero muy difícil. Nos agarraron así no más. A mi me cogieron como a los cinco años. A los cinco años empecé a estudiar en la misma comunidad y a lo seis años ya estudié aquí en el Internado, que actualmente es el Colegio de la Comunidad de Trinidad. Sí, yo me acuerdo. Terminé de estudiar en 1986 cuando tenía 11 años.

---

*Esta entrevista fue realizada en el mes de noviembre de 2011 por el asesor de la Fundación Gaia-Amazonas, Nelson Ortiz. Los profesores Belarmino y Plinio nos presentaron su punto de vista en relación a su experiencia escolar. A lo largo de la conversación se recrean algunos episodios de sus vidas en los internados y la manera cómo sus conocimientos y prácticas culturales tradicionales fueron afectados por la escuela occidental, a la cual hoy no ven posible renunciar pero si adecuarla a sus necesidades. Editor Omar Garzón.*



Colégio de la comunidad de Trinidad, en la zona del Tiquié colombiano

**N: ¿Qué aprendió en la escuela?**

BV: Pues nada. No me acuerdo de nada de lo que pasó. Es que aquí sólo vi la básica primaria. Me acuerdo no más cuando me dieron un diploma. En ese tiempo era un cuadro. No decía nada, no era certificado y decía: “diploma, curso aprobado educación básica primaria”. Simplemente eso, me acuerdo de eso. A los doce años terminé la escuela, a los 14 años me fui para la zona minera, en Taraira. Allá estuve como tres años. Después regresé a mi casa como a los 19 años y volví al colegio otra vez. En esos tiempos que yo andaba en la zona minera pues ya no había preocupación ni en lo tradicional ni en nada, estaba en otra cuestión de plata, aunque tampoco sabía realmente qué era eso. Trabajando

oro como dicen ellos. Después regresé a la casa y como a los 19 regresé al colegio. Fui a estudiar en el Colegio de Acaricuara como interno, y allí terminé mis estudios.

**N: ¿Qué opina Ud. de los internados, de esa experiencia de estar lejos de su familia conviviendo con otros niños en condiciones limitadas?**

BV: Pues yo pasé por diferentes internados. Después fui al Colegio Departamental José Eustacio Rivera – Coljer – en Mitú. Allí estudié mi último año. Allá fue muy diferente porque ya tenía, digamos, edad avanzada. Al inicio siempre estaba preocupado, pero al cabo de unos 15 días ya me amañaba, cogía el ritmo del colegio; pero nadie nos contaba la historia de nosotros,

o sea lo tradicional; uno está basado en los libros, en los computadores, en la televisión. Sin embargo, había unas áreas donde nos indicaba investigar sobre la vida indígena, investigar sobre todo lo que nos pertenece a los indígenas; a mí me tocó investigar cómo era yo, de dónde venían los Tuyuka, cómo fue el origen de los Utaipinopona. Yo sabía un poco de eso, pues durante todo esos años que uno pasa en el colegio durante las vacaciones participaba en las fiestas tradicionales y por medio del *yagé*, uno conocía eso, de acuerdo de eso yo lo transcribí para poder presentar al profesor. A mí me tocó, así, pues aunque no me acerqué a investigar directamente, fue excelente mi trabajo, todo era así como dicen los abuelos, que uno siempre aprende en medio de *yagé*.

***N: Belarmino, también nos acompaña el profesor Plinio. Por favor díganos su nombre completo, su etnia, y cuál es el cargo que desempeña actualmente en esta zona.***

PLINIO (PR): Mi nombre es Plinio Restrepo Prada, docente vinculado a la Secretaría de Educación Departamental de Vaupés. Actualmente me desempeño como rector del colegio de la zona del Tiquié. Soy oriundo de la comunidad de Teresita Piramiri en el bajo Papurí, hijo de un indígena Desano y una madre Piratapuya. La zona del bajo Papurí fue una de las primeras regiones del Vaupés colonizadas por misioneros y por ende es una de las regiones donde más rápidamente desapareció todo lo que tiene que ver con la cultura propia, lo tradicional, y bueno... desde muy niño emigré hacia Mitú. Cuando mis padres con el afán de continuar con los estudios de mis dos hermanos mayores me llevaron de unos cinco años. Allí adelanté mis estudios. Al culminar la Escuela Normal me vinculé al Magisterio y gracias a ello he aprendido durante doce años todo lo que es la esencia de la vida indígena; ha sido como regresar a mis raíces. He tenido la oportunidad de trabajar entre indígenas tucanos y lo más significativo que he tenido como

experiencia ha sido el haber laborado cinco años entre los Kabiyyarie, Barasano y Tatuyo de la zona de Buenos Aires, en el Cananarí, donde aprendí la esencia del ser indígena, me acerque a sus costumbres, sus saberes, sus conocimientos por invitación de ellos mismos, porque el concepto de ellos era que si yo iba trabajar con ellos tenía que aprender para poder entender lo que ellos eran, lo que ellos pensaban, la forma como ellos vivían. Eso ha sido como lo más trascendental para mí en lo que ha corrido de mi experiencia laboral. En la actualidad me desempeño aquí, en la institución educativa desde el año pasado, como rector. Ha sido uno de los grandes retos en mi vida profesional y, de hecho, también en la vida personal, porque me ha correspondido liderar uno de los procesos más significativos que se están gestando a nivel de educación en todas las zonas y en este caso la zona del Tiquié, porque en coordinación con la organización zonal hemos tenido que empezar un proceso de construcción de una propuesta etnoeducativa para la zona, eso ha sido el trabajo, el reto principal que hemos tenido y dentro del trabajo que se ha venido realizando hemos hecho un diagnóstico.

***N: Antes de eso, hablemos un poco del modelo educativo que se imparte actualmente en el departamento del Vaupés y por lo tanto también aquí en el colegio de Trinidad Tiquié.***

PR: La situación educativa en el departamento podríamos dividirla en dos momentos fundamentales. Uno, cuando el Departamento del Vaupés tenía el contrato para la prestación del servicio educativo con la Iglesia. Entonces existió lo que se llamó la *educación contratada* en muchas zonas, sobre todo en las zonas alejadas de la capital del Departamento. El otro cuando la prestación del servicio educativo fue liderada directamente por la misma Secretaría de Educación Departamental – SED. La educación contratada siempre fue una educación cuya filosofía estaba

basada en la educación a través de la evangelización. Ese contrato de educación contratada culmina en el 2005, creo, y siguió una etapa en donde la SED asumió la prestación del servicio educativo en todo el departamento. En ambos momentos, todo lo que se ha trabajado a nivel de educación en las diferentes zonas y comunidades del departamento -y hasta ahora-, ha sido un modelo basado en un currículo nacional, con unos lineamientos conformes a los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional – MEN –, donde se trabaja con unos estándares y criterios curriculares que se establecen para lograr unos objetivos propuestos por el MEN. Todo el proceso, lo que es la planeación, la ejecución, la evaluación del proceso educativo se hace de acuerdo a estos lineamientos de nivel nacional, ese es el esquema educativo que se ha trabajado hasta ahora en las diferentes comunidades del departamento.

***N: ¿Usted estudió bajo el modelo educativo de la Educación Contratada?***

BV: Pues en ese tiempo de la Educación Contratada, la mayor parte de los docentes, aquí del internado durante esos años, eran monjas; entonces no había espacios para interpretar lo tradicional, en la lengua de uno; sencillamente era prohibido expresarse en lengua, en los salones o donde fuera dentro de la Institución.

***N: ¿No podían hablar en sus propias lenguas?***

BV: Ni siquiera al propio hermano de uno, ni nada. Las monjas pensaban que uno estaba hablando mal de ellas, aunque en realidad no era así. Pero con el tiempo ha ido cambiando. Ahora la misma Secretaria, los mismos jefes de ellos empezaron a decir que poco a poco se tiene que ir mejorando, permitiendo más flexibilidad en ese esquema. Tal vez la educación siempre fue excelente de acuerdo a lo que ellos piensan que tiene que ser, pero sin embargo no tenía nada que ver con lo nuestro, sin embargo con el tiempo ellos mismos empiezan a reconocer nuestra identidad,

muchos no aprendieron nada en ese tiempo porque eso no era educación.

***N: Los sabedores tradicionales y payés que existen hoy en día en la zona del río Tiquié en Colombia, ¿pasaron por la escuela?***

BV: En su mayoría no, no se escolarizaron.

***N: Tal vez eso ayudó a que no perdieran el interés por el conocimiento tradicional.***

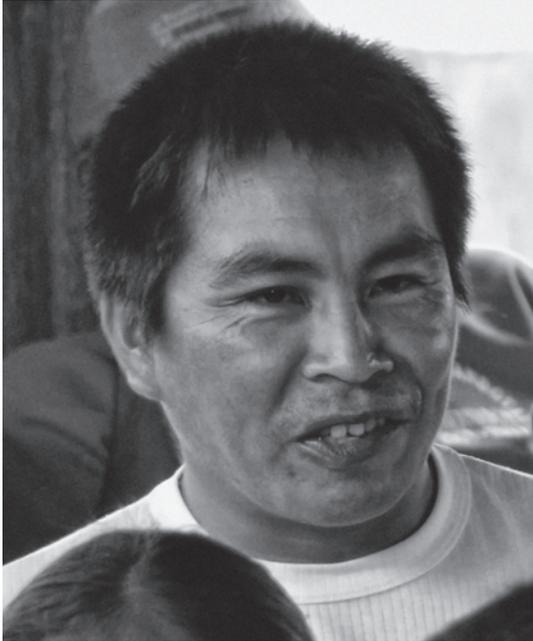
BV: En la zona, en general, si existe tradición, digamos que está viva la cultura. Contamos con danzas Yuruparí en ambos grupos étnicos, tanto los Tuyuka como los Bará; practicamos, todavía lo conservamos, tenemos la maloca; algunos de los sabedores que están ahorita como los danzadores, los payés, ellos no saben escribir, ni saben leer porque son de tiempos pasados, algunos de los que pasaron un tiempo por la educación, después de esa formación volvieron a retomar su tradición. Terminado su quinto de primaria ingresaron a la escuela tradicional. Antes la educación, digamos occidental, era obligatoria, ya con el tiempo hubo un cambio.

***N: ¿Actualmente hay niños que están vinculados al aprendizaje en ese modelo ancestral de conocimientos?***

BV: Sí, la mayor parte. En todas las comunidades hay niños y jóvenes interesados en eso; con lo que estamos organizando ahora, muchos ya están volviendo, retomando, digamos que están mirando otra vez el modelo propio, la propia educación, lo que nosotros llamamos formación o educación tradicional.

PR: Aunque el 97% o 98% de los niños de la zona en edad escolar, están inscritos dentro del sistema de educación escolarizada.

BV: De acuerdo de lo que hablamos en este último recorrido que hicimos con los miembros del Comité Ejecutivo de Aatizot por todas las comunidades, se estaba planteando que por qué no llegan los otros alumnos de las comunidades más lejanas, por ejemplo los Hupda de Santa Catalina,



**Belarmino Valle del Tiquié colombiano**

pues los papás se preocupan por mandarlos al colegio pero ellos económicamente no cuentan con que sostenerlos, digamos.

***N: ¿Se está promoviendo que los niños de la etnia Hupda que habitan en la zona vengán también a escolarizarse?***

BV: Aquí, entre nosotros, digamos entre los Bará y los Tuyuka para familiarizar con ellos, porque están solos allá.

***N: ¿Qué opina profesor Plinio?***

PR: Ese es un problema bastante delicado que hay que mirar con mucho detenimiento. Hay que examinarlo bien, porque el grupo étnico Hupda mantiene su condición de seminómadas, esa es su tradición milenaria, su condición de caminantes naturales en un extenso territorio considerado por ellos propio. Dentro del diagnóstico que nosotros tenemos, ellos se asentaron como localidad con la ayuda de las hermanas misioneras y del cura, dizque con el fin de que ellos

accedieran a beneficios como la salud, la educación, los mismos recursos de transferencia de la nación. Sin embargo, la experiencia de la escuela de la comunidad de Santa Catalina nos dice que el sistema actual no corresponde a los intereses y a la realidad de los Hupda, porque de hecho, en el presente año, tuvimos que cerrar temporalmente la escuela allá. De hecho, en el *Proyecto Etnoeducativo* que estamos elaborando, ya está plasmado ese asunto, como una situación muy especial que hay que mirar con mucho detenimiento y analizar cual es la alternativa más apropiada, por qué de acuerdo al sistema y a los criterios de evaluación y seguimiento que se tienen, los niños hupda de la escuelita Santa Catalina presentan un alto índice de deserción, si se matriculan 27 niños, entonces cada fin de año terminan 10 y además hay una inasistencia altísima. Según el sistema, nos piden llevar un control de asistencia, entonces el profesor dice: “bueno, hay niños que vienen dos o tres veces a la semana y el resto no están” y eso lo entiende uno cuando uno empieza a mirar que en su condición natural, ellos deben estar por allá en las cabeceras de los caños, mirando qué parte del caño o chucuas se secaron para poder buscar pescado y estas son situaciones naturales que van en contravía del sistema educativo que se quiere imponer. Esta es la situación actual, y es una imagen que nos muestra de una manera muy clara cuál es la identidad cultural de los pueblos indígenas y lo que se trató de imponer a través de un sistema educativo convencional que no corresponde a los intereses indígenas.

***N: El sistema educativo convencional entonces es muy homogeneizante y colonizador, según lo que nos están contando...***

PR: Exactamente. Entonces lo que nosotros vemos a nivel estadístico en estos momentos, de acuerdo a los parámetros nacionales, es que la escuela de Santa Catalina es un fracaso porque presenta altísimos índices de deserción y tuvimos que cerrar la escuela porque al reanudar el

segundo semestre escolar se presentaron, de 27 matriculados, tan sólo cinco niños, además de otras dificultades y problemas que el profesor venía teniendo con la comunidad, por eso se desanimó y renunció y tuvimos que cerrar la escuela temporalmente.

***N: La decisión de implementar una escuela allí, en la comunidad de Santa Catalina, ¿de dónde provino?, ¿de la Asociación Aatizot, de la SED, o fue iniciativa del colegio de Trinidad?***

PR: Yo sólo estoy aquí desde el año pasado, por eso no conozco bien la historia, pero creo que había intereses de diversos sectores, del mismo colegio, entiendo que también de la misma comunidad pero no por iniciativa propia sino a través de las visitas pastorales del cura, entonces empiezan ellos a redactar oficios solicitando la escuela.

***N: Profesor, ahora si cuéntenos que está ocurriendo actualmente, qué proyectos educativos se están liderando desde el colegio de Trinidad y Aatizot para trabajar sobre estas situaciones problemáticas.***

PR: Bueno, en la actualidad a nivel departamental, desde el 2008, si no estoy mal, se instala la primera Mesa de Concertación Departamental de los Pueblos Indígenas del Vaupés, ya que desde mucho tiempo atrás la queja generalizada de los líderes indígenas era que el sistema de salud y el sistema educativo hasta este momento no correspondía a los intereses de los mismos pueblos indígenas, pero esto nunca tuvo eco. Sin embargo, las zonales indígenas nunca hicieron una propuesta clara, no plantearon otro modelo, pienso que todo es un proceso que toma tiempo; tal vez las organizaciones zonales indígenas estaban como en ese proceso inicial de formarse en todos los aspectos organizativos concernientes a lo propio. Entonces llega esa oportunidad en el 2008, donde las zonales indígenas debían empezar a liderar una propuesta etnoeducativa para cada una de sus

zonas. Es así como se empiezan a asumir compromisos. Inicialmente el presidente o representante legal de cada zona, en coordinación con el rector de la Institución Educativa, debían conformar los llamados Comités Etnoeducativos de Apoyo y debían empezar a trabajar una propuesta integral, iniciando con un diagnóstico. Posteriormente se logró un apoyo del MEN con relación a las políticas de atención a las poblaciones minoritarias, de acuerdo con la Ley 115/94 y su Decreto reglamentario 804/95 donde se habla específicamente de la educación para pueblos indígenas. Se inicia entonces un proceso en todas las zonales del departamento, aunque en el Vaupés Acaipi es la organización indígena que ha desarrollado los programas pilotos a nivel de educación propia en el departamento; los demás asumen ese compromiso y empezamos a avanzar.

Entonces, desde 2009, iniciamos con una serie de talleres para hacer un diagnóstico inicial y empezamos a revisar todo el proceso educativo de la historia de los pueblos de la zona, en este caso del Tiquié. Empezamos a mirar con los sabedores y con los padres de familia cuál fue la educación ancestral, cómo fue la educación ancestral, qué se enseñaba, cómo se enseñaba, en qué consistía la educación, toda esa parte de lo que fue la educación de los abuelos. Luego empezamos a revisar esa etapa que les tocó vivir a los padres de familia cuando llegó la escuela: cuáles fueron sus primeras experiencias en los procesos de alfabetización, por ejemplo, en su vinculación inicial al sistema escolar debían caminar jornadas de una semana y hasta 15 días, porque la gente de aquí debía ir a la escuela en Monforth, debían caminar con paneros de fariña días enteros; como allá eran maltratados y menospreciados por los mismos paisanos, por los mismos estudiantes de allá que ya estaban más familiarizados con los misioneros, entonces al llegar los de acá, los denominaban inferiores *los recién salidos del monte*. Todas esas experiencias que ellos tuvieron que padecer por la pedagogía y la educación de la época basada

en la disciplina rígida, el castigo físico y psicológico. Repasamos esas etapas que tuvieron que vivir hasta la actualidad más reciente, lo que me refería a la Educación Contratada. Entre las cosas que se destacan, como aspectos positivos de la llegada de la escuela a la zona las comunidades resaltan sólo una sola cosa fundamental: el hecho de entender, hablar y escribir en español, ya que les permite interactuar con la ciudad, en este caso con Mitú, y poder acceder a los beneficios como la educación, la salud, los mismos recursos de transferencias, etc. Lo demás son aspectos negativos. Por ejemplo, que la llegada de la escuela interrumpió ese proceso de formación natural tradicional en las comunidades, que la llegada de la escuela implementó un sistema de internados, entonces se deben traer los estudiantes de las comunidades a un determinado lugar y la mayor parte del tiempo el estudiante pasa en el colegio bajo la orientación, bajo la coordinación, bajo la observación vigilante del profesor y eso interrumpe totalmente ese proceso de conocimiento tradicional, ya que el niño o la niña se distancian totalmente de sus padres. Hay incluso niños que se quedan en un internado un mes, dos meses, hasta un semestre completo, cuando vienen de lugares demasiados retirados y eso ha sido como de los desastres educativos más grandes, lo ha sido, eso nosotros lo vemos

La perspectiva y la propuesta etnoeducativa actual, precisamente, busca remediar ese colapso educativo y proponer algo que pueda abordar la esencia de la educación propia y es así como después de hacer ese diagnóstico, de revisar lo que fue la educación ancestral, de analizar lo que ha sido la llegada de la escuela, lo que se pretende es proponer una alternativa educativa que tenga en cuenta todo lo que es la cultura tradicional, la cultura propia, la cultura autóctona de los grupos étnicos y en ese trabajo nos encontramos. En este momento hay necesidad de trabajar arduamente en los aspectos pedagógico, metodológico, y educativo pero a partir de lo que la comunidad diga, para ello hay que in-

vestigar cómo era la pedagogía indígena, cómo se enseñaba, de qué manera, que era lo que se enseñaba y a partir de allí, entonces, definir cómo vamos a enseñar; qué queremos enseñar; qué es importante para nosotros y poder definir ya una ruta de manera que sea una educación mucho más pertinente de acuerdo a los intereses de la comunidad; eso es lo que en general busca el proyecto etnoeducativo y en esa tarea nosotros los docentes cumplimos una labor de acompañamiento, de orientación, porque es la comunidad, los padres de familia, los sabedores, los viejos los que deben decidir cuál es el horizonte, cuál es el rumbo a tomar de aquí en adelante. A través de esa propuesta etnoeducativa, el Ministerio de Educación Nacional, a través de la Secretaría Departamental de Educación, nos ha dado toda la autonomía a las zonales, a la población, a la comunidad, para que sea la misma comunidad la que decida qué tipo de educación es la que quiere de aquí en adelante. Entonces nosotros, los docentes oficiales, nos convertimos en ese apoyo para poder orientar, con el fin de que ellos mismos decidan de qué manera van a definir este rumbo educativo de aquí en adelante.

***N: ¿Cómo ha sido la respuesta de las comunidades? ¿Cómo es la forma de participación en esta parte?***

PR: Ha sido satisfactoria, normal. Sin embargo, hasta ahora sólo llevamos tres talleres e iniciamos con un diagnóstico en donde recorrimos algunas comunidades con la compañía de algunos padres de familia del Comité de Apoyo Etnoeducativo. De todas maneras este es un tema muy novedoso para la gente porque ha sido una larga trayectoria la del sistema educativo convencional. Yo creo que más de una generación completa vivió la educación del sistema nacional, se acostumbraron a la escuela y a la educación de esa manera, entonces es difícil romper esa idea de *escuela* que se tiene y pretender que ellos entiendan rápidamente qué es lo que se busca de aquí en adelante,

pero la colaboración y la participación ha sido muy efectiva. Llama la atención ver el interés de los jóvenes. Esa es una fortaleza para lo que se espera del proyecto. La participación en general ha sido buena. De pronto, por dificultades muy puntuales, no tenemos la participación efectiva de los viejos sabedores, pero es algo que hay que mejorar con diferentes estrategias, tal vez acudir allá, donde están ellos, donde deben estar, en su banquito, mambiando en la noche, en la hora en que ellos empiezan a pensar, a hablar. También ha habido un compromiso grande por parte de Belarmino y del Comité Ejecutivo de Aatizot, eso es algo que se rescata porque a veces a los profesores se les ha dejado solos y así es muy difícil caminar también.

***N: Con lo que se ha trabajado hasta el momento en los talleres, en la fase de diagnóstico, ¿se vislumbra cómo podría ser el nuevo modelo de educación que se implementaría aquí en el Tiquie?***

PR: Sí, ya tenemos un panorama claro de qué es lo que se quiere. En términos generales se busca una educación articulada, partiendo de lo propio, de la cultura propia y que gradualmente, en la medida que el estudiante vaya avanzando, entonces se avanzaría en la articulación de lo occidental.

***N: ¿Y en cuanto a política lingüística?***

PR: El tema de la lengua... en la primera etapa, equivalente a tres o cuatro años de lo proceso educativo, se trabajaría solamente en la lengua materna o en la lengua propia, la lectura y la escritura empezarían con su propia lengua.

***N: ¿Se cuenta con maestros de la zona capacitados para enseñar en lengua propia?***

PR: En estos momentos, no. Pero es algo que hay que ir definiendo dentro de la misma propuesta educativa; en el componente metodológico y operativo debe quedar estipulado de una manera clara qué personal se necesita; nosotros

los docentes somos sólo orientadores, pero si el proyecto etnoeducativo requiere definir los perfiles de los nuevos maestros hay que hacerlo: hay que definir de qué manera se va implementar la propuesta para hacerla realidad, de hecho hay algunos maestros de la zona recién graduados de la Normal Superior de Mitú, que andan trabajando en otras zonas y no se han vinculado.

***N: ¿Ud. cree que es posible hacer cambios estructurales en el modelo educativo actual, por ejemplo con relación al calendario escolar, al esquema de internados, etc.?***

PR: Reitero que desde los fundamentos legales del proyecto etnoeducativo se dan todas las garantías, las condiciones, para que la comunidad sea la que defina como quiere que sea la nueva educación, entonces depende ya un poco



© Nelson Ortiz

**Plínio Restrepo, reitor do Colégio Trinidad**

de las organizaciones indígenas, de las propuestas que puedan plantear para que avancen en la dirección que realmente quieren. Lógicamente si la comunidad desea darle un vuelco total al sistema actual debe acabar ese referente cuadrulado del sistema educativo al que ellos ya se acostumbraron, si desean proponerlo, están dadas todas las condiciones.

***N: ¿Las garantías que propicia el proyecto etnoeducativo, también posibilitan la descentralización, la administración y prestación del servicio educativo por parte de la misma Asociación Indígena?***

PR: Exactamente, incluyendo la descentralización. Hay unas condiciones totales por que incluso una de las preguntas orientadoras dice: ¿Quién va administrar el proyecto etnoeducativo? ¿De qué manera? Entonces por ahora los padres de familia opinan que la SED debe seguir administrando, porque no se sienten capaces, no están preparados para administrar un proceso, pero en el momento en el que la comunidad decida y esté preparada y ya tenga las condiciones y la suficiente confianza para eso, vamos a manejar nuestro propio sistema educativo con todo incluido. Entonces las condiciones están dadas porque el proyecto es un cuerpo dinámico que debe ir constantemente abonándose con los requerimientos y los intereses de la comunidad educativa.

***N: Belarmino, ustedes en este momento están trabajando en un proceso para la construcción de un Plan de Vida para las comunidades que conforman Aatizot. ¿Usted cree que una de las proyecciones dentro de ese Plan de Vida será asumir autónomamente la administración de la educación en su zona? ¿Cree que es posible? ¿Les interesa como organización el empoderamiento en este sentido? O prefieren que definitivamente sea la SED la que administre la educación de ustedes?***

BV: Si. En el proceso todos estamos iniciando, primero no contábamos con los planes de vida,

ahorita ya lo estamos construyendo, todos los sectores deben estar plasmados en nuestro plan de vida. Ahorita estamos solamente construyendo los pilares. Más adelante la educación la podría asumir la misma Asociación. Pienso que si puede llegar pero hasta el momento nadie es capaz de asumir eso; uno no dice que no se asume ese cargo, pero a su debido tiempo.

***N: Idealmente ¿cómo le gustaría a usted que fuera la educación en la zona? Si pudiera soñar, no limitarse por el esquema que existe actualmente, ¿cómo le gustaría que fuera la educación de sus hijos, por ejemplo?***

BV: Lo que es de nosotros ya está. Lo que es de los blancos, pues toca asumirlo. De la educación occidental es bueno asumir lo que sí nos puede servir; es importante conocer lo que es el mundo actual, lo mismo la parte de nosotros, claro. Hay cosas de la vida tradicional que ya no se pueden asumir, no todo puede ser bueno; con eso quiero decir que la educación tiene que ser intercultural de acuerdo a la necesidad de la zona. Es muy sencillo: tenemos que escoger qué queremos aprender de los blancos. Que no nos obliguen, que podamos escoger. Pensando en lo nuestro, lo más importante de la vida indígena es no perder la identidad, la lengua, lo más básico del conocimiento de los Rezos, porque con esos vivimos... si un día se pierde esto, si un día llegamos a perder a nuestros sabedores, totalmente se puede acabar toda la gente. De acuerdo al conocimiento nuestro, cuando nace un niño simplemente los sabedores lo bendicen diciendo: "llego otro pariente de nosotros, es hermano nuestro, de los seres de la noche, de los seres del día, hermano de todos los seres de la naturaleza", por eso hay que conocer el territorio y valorarlo, no dejarlo explotar.

***N: El modelo occidental de desarrollo tiene pautas de intervención muy depredadoras. La producción está enfocada en alcanzar una economía muy sólida (para unos cuantos), pero***

***eso muchas veces va en contra de los recursos de la naturaleza y del medio ambiente.***

BV: Sin embargo, ahora contamos con entidades de apoyo, que sí están a favor de nosotros, de que no destruyamos, que no acabemos el medio ambiente. Pero como las multinacionales tienen mucha plata y quieren más, piensan acabar de una. Los de Gaia, los de la Secretaría de Salud, hablan de que hay que proteger el ambiente, los de la educación también hablan de eso mismo, que hay que cuidar el medio ambiente, en cambio los políticos solo quieren es la explotación. La naturaleza para ellos no vale nada, pero nosotros ahora también tenemos una organización, el derecho a tomar decisiones sobre nuestro territorio, podemos definir políticas claras frente a eso.

***N: Muy bien Belarmino, gracias. Profesor Plinio, para terminar... me comentaba usted anteriormente que están realizando intercambios de trabajo con los compañeros de las escuelas diferenciadas de Brasil, aquí del río Tiquié...***

PR: Sí, hemos establecido un contacto con la escuela Tuyuka ʘtapinopona de San Pedro, Brasil. Eso nació como una inquietud entre docentes de allá de San Pedro y docentes de aquí del colegio de Trinidad. Inicialmente fue algo informal, pero a mí me pareció muy importante y decidimos suscribir un convenio entre las dos instituciones basados en el acuerdo de Yavaraté (de 2008 o 2007 no me acuerdo bien) y en ese orden de ideas decidimos que anualmente realizaríamos un intercambio pedagógico educativo cultural de docentes y estudiantes. Es así como hemos iniciado un proceso de intercambio de experiencias educativas pedagógicas y culturales donde cada institución da a conocer las experiencias que viene desarrollando, y debo reconocer que han sido más las cosas que hemos aprendido de los amigos de Brasil que lo que hemos aportado nosotros, como novedoso y pertinente. La Escuela Tuyuka de San Pedro ha adelantado un proceso de educación propia

bastante importante, ya van en una etapa avanzada. Se destaca el proceso de investigación a partir del contexto que aborda de una manera muy eficaz el conocimiento de lo propio, de su entorno, de la vida de su pasado, de su presente y concientiza a los estudiantes de lo que pueda suceder en un futuro. De la misma manera otras cosas que vemos como un aporte y una fortaleza, para lo que nosotros pretendemos en la educación en la zona, es el hecho de que la Escuela Tuyuka ya ha avanzado en la escritura de la lengua tuyuka y esto es un referente, quiero decir que no estamos empezando de cero. De hecho ya unos estudiantes de esta zonal que han ido allá, ya escriben en lengua. Entonces lo que tenemos que hacer es simplemente definir nuestro propio sistema de escritura y concertar con los hermanos tuyuka de Brasil para que no haya grandes diferencias en los alfabetos y todos nos podamos comprender aunque haya pequeñas diferencias entre el habla tuyuka de ese sector río abajo y el habla de esta zona del Tiquié. Estas son las experiencias que se van tomando como fortalezas dentro de lo que se busca y ha sido como lo más constructivo. Igualmente nos ha permitido hacer un diagnóstico real de cuál es el nivel de conocimiento cultural de los jóvenes, porque nosotros, los profesores actuales del Colegio de Trinidad, no pertenecemos a los grupos étnicos de la zona, no poseemos ningún conocimiento tradicional y simplemente nos convertimos en animadores y promotores de la actividad de los estudiantes. Ellos, por propia iniciativa, participan de actividades culturales como tocar carrizo y otras danzas de corte recreativo bajo la orientación de sus padres o de viejos sabedores en otras, danzas mucho más serias. Entonces los padres también se vinculan a las actividades, esto es una muestra clara de que ellos, los viejos, sueñan con eso, buscan eso en el proceso educativo; y nos han apoyado en el sentido de que se involucran incondicionalmente para que sus hijos actúen en una danza tradicional. Hemos tenido dos experiencias de

estudiantes que danzan, no es algo deportivo, simplemente cumplen con compromisos ancestrales, su entrenamiento, su ensayo está en la danza con el Yuruparí, en el *yagé*; y esos procesos ya los tienen los muchachos; hay muchos jóvenes que ya manejan eso, que tienen ese conocimiento cultural en cuanto a danzas y hay un significativo número de niños que tocan un instrumento musical. Lo que es la cultura de la danza, del carrizo, son cosas que hemos podido evidenciar a través de esos encuentros; esto nos ha servido para ir, poco a poco, incentivando a los estudiantes frente a lo que puede ser ese ideal de educación pertinente dentro del grupo indígena. Este es el fin de intercambiar experiencias: ir motivando a los estudiantes en lo que es de ellos, en lo propio, en la esencia, para que ellos cada día se interesen más y se identifiquen más con lo que es de ellos. Esta ha sido la esencia de los encuentros que hemos tenido con la escuela tuyuka de San Pedro.

***N: Profesor, ¿conoce usted cómo va el proceso de construcción del nuevo modelo etnoeducativo en la zona de Acaricuara de donde usted proviene? ¿No le gustaría estar participando también de ese proceso?***

PR: Si me gustaría, pero lo que yo tengo entendido es que no va muy bien. Es una de las zonas que va como más atrasada, no ha habido voluntad, no ha habido interés, pero yo pienso que se debe a una cuestión fundamental: todo lo que es la esencia, el origen de mi grupo étnico y de todos los grupos étnicos que habitan en la zona como el Piratapuyo o el Desano y el Tukanos, esto que nosotros estamos hablando como una realidad que se vive todavía en esta zona, la danza, el Yuruparí, el plumaje, todo eso que sigue vigente acá, en mi zona ya es leyenda; si acaso quedará uno que otro rezador, el resto como un *yai*, esas cosas no quedan, esa biblioteca ya se perdió, se perdió definitivamente lo que es el carrizo. Los mitos y las tradiciones son cosas que se fueron perdiendo; además del proceso evan-

gelizador se vivieron unas épocas bastantes críticas como las bonanzas de todas las épocas que han pasado por el Vaupés (caucho, pieles, coca, etc.) y además una influencia muy marcada del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), entonces todos esos factores han incidido en que no haya mucho interés en esto y ha habido dificultades. Yo estoy seguro de que seguirán presentándose dificultades porque si yo quiero regresar a mi región a mi zona y pretendiera hablar, ya hablaría de fortalecimiento y afianzamiento cultural, si no de recuperación cultural pero ¿A través de quién me orientaría? ¿Quién me fundamentaría en lo propio? ¿Quién me diría esto es lo nuestro? Esto es lo que pretendemos?, y eso sumado a que estamos tan débiles e incipientes en la práctica de la cultura propia en mi zona de Acaricuara y la zona del bajo Papurí donde habitan Tukanos que desconocen directamente a los Piratapuyo y a los Desano porque son ya una minoría que está en la comunidad de Teresita y Winambi. Esta es la triste realidad de mi grupo étnico de mi zona; es triste decirlo pero es la realidad, yo veo eso desde la distancia.

De todas maneras estoy muy satisfecho de estar aquí, simplemente soy un pasajero más de este proceso educativo, mientras esté aquí pienso hacerlo con todo lo que exige un compromiso. He aprendido a conocer la historia y la esencia indígena aunque no de mi etnia, pero he aprendido a apreciar, a querer. Entre los Tuyuka y los Barasano con quienes he estado, dentro de las culturas que están vivas y mantienen vigente su conocimiento, como los Kabiyarie, ellos son los que me han permitido reconocer la esencia del ser indígena, esa ha sido mi tarea, yo soy un pasajero, mientras que esté aquí la idea es hacer lo mejor que pueda para permitir que la educación sea pertinente de acuerdo a las características y a los intereses de los grupos indígenas. Yo soy indígena y sueño con que esto sea una realidad algún día, a mi no me va a tocar, no soy la persona indicada porque lo mío se perdió, pero ese es mi sueño y creo que ese es el sueño de todos los indígenas.

***N: Muy bien Belarmino ¿Quiere agregar algo más?***

BV: Es cierto lo que está diciendo el profesor Plinio. Porque si uno ya pierde la identidad, si uno no conoce por experiencia directa, no sabe los cuentos ni las leyendas, si no toca el Yuruparí, si no ve danzas con esos plumajes, dicen lo grandes sabedores que desde que uno pierda eso, uno queda solo, sin precio, sin valor y es difícil rescatarlo. Pero eso no se pierde, si todas las etnias lo hubieran perdido, ahí si podríamos decir que eso ya se perdió totalmente. Pero el interesado debe averiguar con los viejos de otros grupos, como todos los que estamos en el Vaupés venimos de ancestros comunes, los que vinieron navegando por el mismo río. Entonces las culturas nuestras son la mismas. Solamente nos cambia la forma de hablar; los mismos sabedores de aquí les podrían indicar quiénes son ustedes y si tuvieron Yuruparí, de qué clase y cómo se llamaba.

***N: ¿Entonces usted cree que el conocimiento tradicional de los Desano y los Piratapuyo en Acaricuara se puede recuperar?***

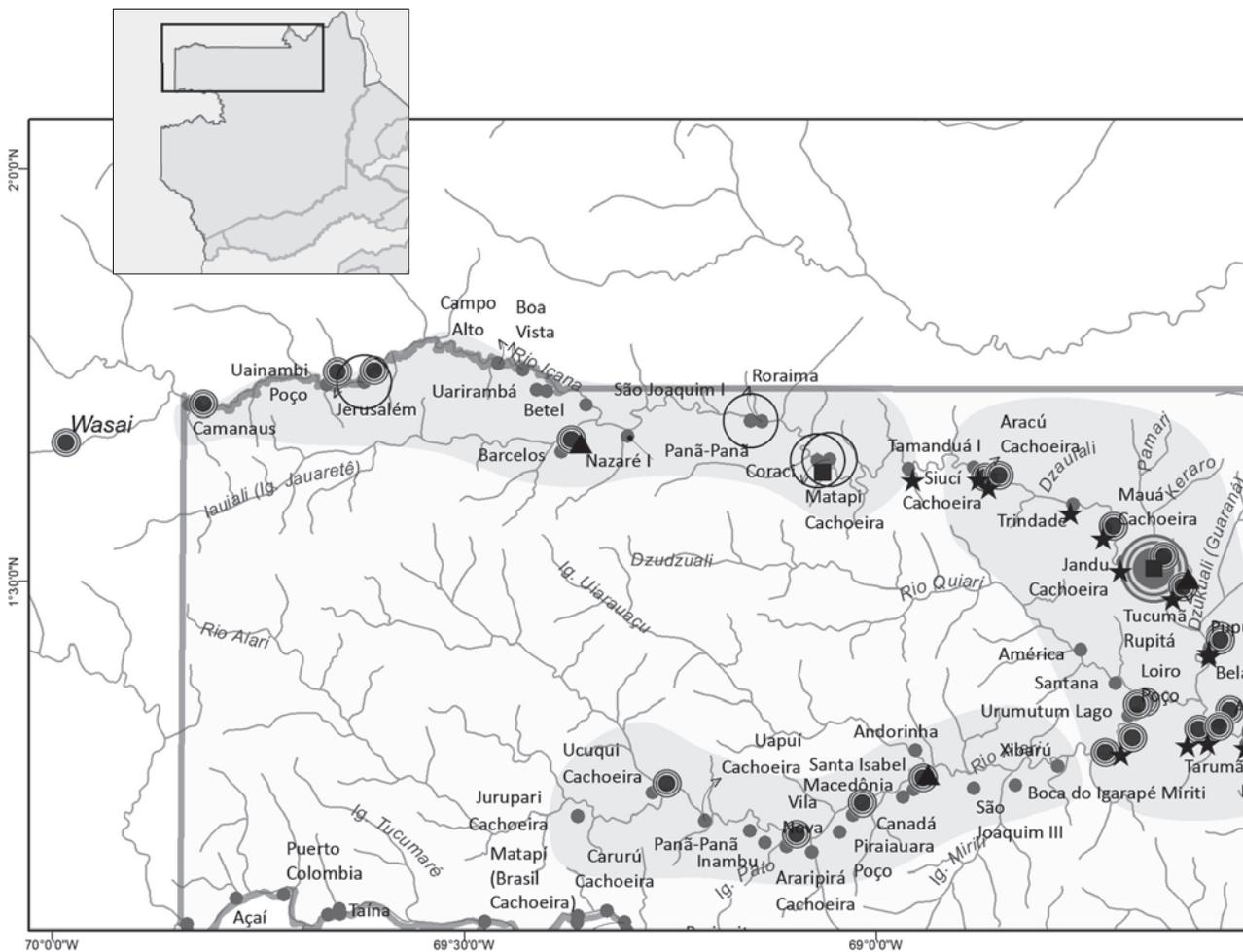
BV: Claro que se puede recuperar. Eso no se pierde. La danza lo mismo. Porque los sabedores conocen lo de todas las etnias: ellos tenían esa danza

y esa danza la llamaban así y deben saber cómo se puede danzar, cuáles eran las coreografías de los Tukano, de los Desano. Sí saben todavía, y danzan. Pero el problema es que no hay interés. Hoy en día muchos jóvenes piensan que por el deber del estudio pueden volverse como los blancos. La plata ahora es necesaria para la subsistencia, eso es cierto, pero eso no nos va a defender. Por ejemplo, los Bará de mi comunidad nunca hablaban su lengua, sólo tuyuka, entonces llegó un momento en el que decidieron recuperar la identidad de ellos, entonces allí comenzaron a preguntar a sus papás, aun tenían su propia lengua. Eso pasó también con los de San Pedro, por eso mismo ellos implementaron ese proyecto educativo: los docentes que están actualmente, eran tukano. Cuando uno hablaba en tuyuka ellos le respondían en tukano y al implementar eso, primero aprendieron los profesores para poder hablar en tuyuka a los alumnos y ahorita uno los oye saludando en tuyuka. Esto pueden pasar con otros grupos étnicos que están en el Vaupés, en el río Negro, ellos pueden recuperar... debe haber alguien que hable su lengua. Mi papá hablaba cuatro o cinco lenguas y este conocimiento no se va perder para nada.

***N: Muchas gracias.***

# ESCOLA INDÍGENA BANIWA E CORIPACO PAMÁALI

ORGANIZADO POR LAISE LOPES DINIZ E ADEILSON LOPES DA SILVA (ISA);  
ANDRÉ FERNANDO BANIWA (OIBI)

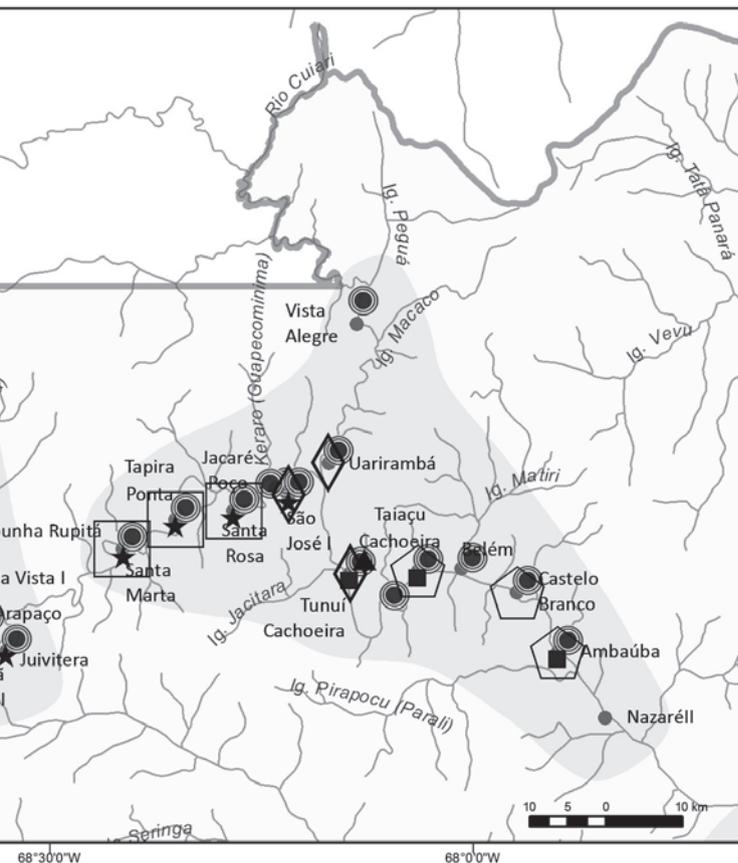


A Escola Indígena Baniwa e Coripaco Pamáali (Eibc-Pamáali) foi construída na foz do igarapé Pamáali, em um local sagrado do grupo Walipe-re (fratria Baniwa), na região do médio rio Içana, uma região central e mais acessível a alunos baniwa e coripaco de toda a região da bacia do rio Içana. O nome Pamáali refere-se ao guerreiro chamado *Paanhali*, que foi morto e jogado com suas armas dentro da água do igarapé, no qual nasceu uma árvore que dá um tipo de fruto que todos os animais gostam de comer e cujo nome também é Pamáali.

Os Baniwa e Coripaco pertencem à família linguística Aruak; estima-se sua população total em aproximadamente 18 mil pessoas. No lado brasileiro vivem em 93 comunidades, totalizando 6 mil pessoas no rio Içana e seus afluentes, o rio Aiari e o rio Cuiari. Os demais habitam as comunidades do

rio Guainia (denominação do rio Negro a montante do canal do Casiquiare) e também centros urbanos como São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel e Barcelos, no Brasil; Maroa, Puerto Ayacucho e San Fernando de Atabapo, na Venezuela; e ainda San Felipe, Mitu, San José do Guaviare e Puerto Inírdia, na Colômbia.

“A Eibc-Pamáali é *nosso* projeto de escola”, afirma veementemente André Baniwa. Projeto que não foi uma reivindicação, e sim uma construção: “Reivindicar é solicitar uma coisa pronta, a gente pede à escola que já existe; mas ao contrário, nós construímos a nossa escola, pensamos, elaboramos e implantamos uma escola nova, a escola dos Baniwa e Coripaco. Para ser implantado, o projeto foi feito passo a passo, fazendo funcionar, ser reconhecido e se tornar realidade, e assim fazer parte da vida do povo que sonhou”.



### Escolas da Rede Baniwa - Coripaco

-  Eibc-Pamáali
-  Comunidades de origem dos alunos da Eibc

### Escolas pertencentes a rede

-  Kalidzamai
-  Kaayakaapali
-  Maadzero
-  Paraattana

### Sedes, agentes e assessores

-  Sede de Associações Educacionais
-  Agente Indígena de Manejo Ambiental
-  Assessor Pedagógico Indígena e suas abrangências
-  comunidades



© Carol da Riva, 2008

**Elton José apresenta mapa de sua monografia sobre paisagens: distribuição do patauá (ponamalima)**

Criada no ano 2000, a Eibc-Pamáali foi a primeira escola na região do médio e alto rio Içana a ofertar o segundo segmento do ensino fundamental ou 3º e 4º ciclos, equivalentes ao 6º ao 9º ano da estrutura do ensino nacional. Nos ciclos ofertados, ela recebe alunos baniwa e coripaco que completaram o primeiro segmento do ensino fundamental em comunidades do médio e alto rio Içana, rio Aiari e rio Cuiari.

### **SEIS TURMAS DE ALUNOS NA EIBC-PAMÁALI ENTRE 2000-2010**

Turmas	3º ciclo	4º ciclo	Formatura	Homens	Mulheres	Total
1ª turma	2000	2003	2004	13	4	17
2ª turma	2001	2005	2006	21	1	22
3ª turma	2003	2006	2007	18	7	25
4ª turma	2005	2008	2009	25	12	37
5ª turma	2008			21	8	29
6ª turma	2010			16	2	18
			<b>Total</b>	<b>114</b>	<b>34</b>	<b>148</b>

A organização de ensino em ciclos respeita os ritmos e diferenças de cada aluno. Além disso, a turma permanece unida, possibilitando um clima mais propício à aprendizagem, uma vez que os estudantes têm a chance de se tornarem amigos

e parceiros ao longo do processo de construir conhecimento (Acep, 2008).

### **Histórico da educação escolar na bacia do rio Içana**

Os velhos baniwa apontam que a primeira experiência que tiveram com o que foi definido como escola, deu-se com a chegada da missionária americana Sophie Müller (os Baniwa a chamam carinhosamente de *Dona Sofia*), logo após a segunda guerra mundial, em 1948. Relatam que a missionária chegou ao Brasil através da Colômbia, falava a língua coripaco e visitou quase todas as comunidades da bacia do Içana. Em apenas três viagens, e apesar de ficar pouquíssimo tempo, ensinava os Baniwa a ler e escrever. Afirmam que foram escolarizados para aprender a palavra de Deus, e só depois teria vindo a escola para ensinar outros livros.

A missionária *Dona Sofia* utilizava estratégias pedagógicas de ensino (alfabetização) para evangelizar. A cada capítulo que traduzia da Bíblia, deixava ao final perguntas para serem respondidas e marcava os versículos que deveriam ser memorizados e recitados durante os cultos.

Até hoje os Baniwa aplicam a técnica de ensino da Bíblia deixada por ela<sup>1</sup>.

*Dona Sofia* provocou várias mudanças na região do rio Içana, não só entre os Baniwa e Coripaco, mas em instituições como a Ordem dos Salesianos, instalada desde 1914 na região do rio Uaupés com o objetivo de investir na região do Içana, buscando conter o avanço das igrejas evangélicas. Os salesianos se instalam em Assunção – baixo Içana – desencadeando uma disputa pelas almas dos índios em diferentes interpretações do cristianismo, o que resultou numa divisão entre evangélicos - alto e médio rio Içana - e católicos - baixo Içana e rio Aiari – que perdura até os dias atuais (Foirn/ISA, 2006).

Na década de 70, o pastor americano Henry Lowen do Summer Institute of Linguistics (SIL), de acordo com os Baniwa, continuou a empreitada de alfabetizar os homens na língua indígena e elaborou duas cartilhas e livros de exercícios como material de apoio, correspondendo à primeira proposta de grafia da língua baniwa no Brasil. Nesta década é fundada a primeira escola formal na região do médio rio Içana, com o primeiro segmento do ensino fundamental e sob a responsabilidade do pastor americano. Até o início da década de 80, as escolas no Içana estavam divididas entre escolas dos pastores e escolas das irmãs salesianas. Após a criação da Semec em 1983, órgão responsável pela educação escolar no município, as escolas dos pastores passaram a ser de responsabilidade do governo municipal e as escolas das irmãs salesianas continuaram vinculadas ao governo estadual.

## Pensando a Escola Pamáali

A proposta da Escola Baniwa e Coripaco foi construída passo a passo. Foram quatro grandes encontros de educação escolar coordenados pela

Organização Indígena da Bacia do Içana - Oibi, na direção de um rumo novo no histórico da educação escolar na região do alto rio Negro, quando os próprios indígenas passam a propor às autoridades educacionais o funcionamento das escolas em suas comunidades, melhor conformando a presença desta instituição a suas necessidades e realidades. Os encontros também resultaram na formulação do componente Escola Indígena Baniwa Coripaco (Eibc), no Projeto *Educação Escolar Indígena do Rio Negro*.

Para pensar a Eibc-Pamáali, a Oibi promoveu assembleias e encontros entre 1996 e 1999, que reuniam em média 150 pessoas, entre lideranças, velhos, pais e mães, professores e jovens. Ali analisaram todo o processo de escolarização na região do Içana. Preocupados em conter o êxodo das comunidades para a cidade de São Gabriel, fortemente associado à busca pelo acesso à escola<sup>2</sup>, afirmavam a urgência de se ter escola na região do médio e alto rio Içana que ofertasse o ensino fundamental completo. Centralizavam a discussão em questões como qualidade de ensino, a definição de calendários de aulas e currículo de acordo com a dinâmica de vida do povo e de projetos sociais desenvolvidos na bacia do Içana. Assumem os termos *escola indígena* e *educação diferenciada* como marca de um processo escolar que seria autogerido - pelos próprios Baniwa e Coripaco -, com ênfase nos conhecimentos tradicionais ao lado de abertura a outros e novos conhecimentos; escola indígena que viria se contrapor a outros modelos de escola já ofertados na região.

*Escola indígena* e *educação diferenciada* assumem principalmente um sentido de cobrança de respeito aos direitos das comunidades baniwa e coripaco de gerir seus processos escolares. Essa gestão deveria ser de responsabilidade das lide-

1 Robin Wright (2005), em seu trabalho "O Tempo de Sophie: história e cosmologia da conversão baniwa" registra que, em quarenta anos de trabalho no noroeste amazônico, Sophie traduziu o Novo Testamento para três línguas indígenas, e trechos mais curtos para mais oito idiomas. Saiu do Brasil em 1953, após a perseguição do SPI (Serviço de Proteção ao Índio), mas manteve contato com os Baniwa do Içana. Os pastores iam visitá-la, até a sua morte no início dos anos 90.

2 A pesquisa "Perfil São Gabriel", realizada pelo ISA e pela Foirn em 2005 em 1.444 domicílios na sede do município, nos mostra que 36,3% a cidade. (Instituto Socioambiental, 2005).

ranças comunitárias e dos professores que, para isso, deveriam passar por formação. Os professores indígenas de outras regiões e/ou professores não-índios atuando na região deveriam ser substituídos. Em síntese, o desafio maior que os Baniwa e Coripaco se propuseram, ao pensar a Eibc-Pamáali, foi a construção da gestão autônoma de uma escola atrelada a projetos de interesse das comunidades, que estão diretamente relacionados ao fortalecimento cultural e da identidade, atividades de segurança alimentar, geração de renda e tecnologias adequadas à região, ou seja, ao bem viver em tempos atuais.

Os encontros de educação escolar na região do rio Içana geraram uma ampla divulgação da proposta de uma nova escola. De acordo com alunos da primeira turma, a *fofoca* da Eibc-Pamáali se espalhou nas comunidades e era animadora. A notícia que chegava era o resumo dos encontros, que anunciava que a nova escola iria promover uma formação articulada à vida das comunidades indígenas, que o aluno seria formado para desenvolver (saber-fazer) trabalhos na sua comunidade e, ainda, que a gestão seria dos Baniwa e Coripaco com a participação das pessoas da comunidade através do Conselho Escolar.

Definiram que qualquer processo escolar para os Baniwa e Coripaco só se justificaria caso complementasse a formação já fornecida pela família e comunidade, relacionando-se de algum modo a um aperfeiçoamento técnico. A escola deveria prioritariamente, e não exclusivamente, fornecer aos jovens uma formação que lhes desse condições de apoiar ações de interesse das comunidades, articuladas aos desafios para viver bem: saúde, alternativas econômicas e gestão territorial. Pouco a pouco as discussões foram criando a forma de documentos e projetos que reivindicavam mudanças estruturais na educação escolar ofertada na região, sendo a principal mudança a de que os Baniwa e Coripaco assumiriam a gestão de suas escolas e as organizariam de acordo com seus próprios objetivos.

Sob o título "Formação de pessoa (Educação na Escola)", o registro da VII Assembleia Geral da Oibi,

em 2001, aponta concepções importantes para os Baniwa na formação escolar. Ali afirmam que determinados conceitos devem ser orientadores na formação dos jovens, como os termos: *kádzeeka* (hábil), *ikadzeekataakakhatti* (estudo) e *kádzeekataakakawa* (estudar): "... formação é preparar a pessoa, antes, para o trabalho ou enfrentar a vida, enquanto viver. A pessoa já é hábil para uma certa atividade que gosta de fazer. O mundo é cercado de vários conhecimentos e técnicas de fazer ou produzir as coisas para sua sobrevivência, seja na floresta ou nas grandes cidades. Para que a pessoa tenha estes conhecimentos ou maneira de fazer ou produzir, é necessário que tenha estudo. E para que ele tenha estudo, precisa estudar. A pessoa deve se habilitar trabalhando. Traduzindo isso para o nosso mundo de compreensão, habilitar significa trabalhar. Aí sim, está estudando, tendo estudo e aprendendo. É isso que vai valer na vida de uma pessoa. Não uma fantasia (teoria), mas prática, como ensinavam nossos antepassados uns para com os outros na forma chamada oral".

Por fim, evidenciam a preocupação com a formação escolar de seus jovens, para que não destoe da formação da pessoa baniwa e da pessoa coripaco. A escola é entendida como espaço para aperfeiçoar a habilidade da pessoa e descobrir novas formas de trabalho. A expectativa é de que a formação escolar dos alunos fortaleça os processos desenvolvidos nas comunidades, para que tenham meios de garantir o acesso a bens atualmente já considerados essenciais no dia a dia da comunidade.

As mudanças com o movimento pela educação escolar baniwa e coripaco podem ser vistas através do tempo (cronologia) e dos números. Em 1992, quando o movimento indígena do Içana iniciou a articulação pela educação escolar, funcionavam menos de 20 escolas em toda a bacia do Içana, e somente em Assunção existia o ensino fundamental completo, instalado em 1991. Entre 1996 e 1999, com o movimento fortalecido, o número de escolas nas comunidades que ofertavam o primeiro segmento do ensino fundamental duplicou.

O aumento de escolas na bacia do rio Içana também está relacionado ao movimento liderado pela Oibi em 1997, quando reivindicam a formação específica para professores baniwa e coripaco junto à Semec e Seduc. Reivindicação esta que foi atendida e, em 1998, a Semec junto com a Seduc realizam o primeiro Curso de Magistério Indígena, sendo que a primeira etapa de formação aconteceu na comunidade de Juivitera, no médio rio Içana.

Em 2001, cerca de cem professores baniwa e coripaco se formam. Esse significativo aumento do número de professores da própria região atuando nas comunidades da bacia do Içana, de 13 para 54 professores, tem como consequência a possibilidade de ampliação das escolas para a bacia. Com professores falantes da língua recorrente das comunidades, partilhando cultura e valores, acontece uma mudança estrutural na educação escolar, interferindo séria e positivamente no processo de ensino e aprendizagem.

A Eibc-Pamáali foi a primeira escola a ofertar o segundo segmento do ensino fundamental completo na região do médio e alto rio Içana, atendendo também aos jovens alunos da região do rio Aiari e rio Cuiari. Em 2003, a Semec criou mais quatro escolas com ensino fundamental completo na região (Boa Vista, no baixo Içana; Tunuí Cachoeira, no médio Içana; Canadá, no rio Aiari, e São Joaquim, no alto Içana). Desde então a ampliação de escolas nas comunidades da bacia do rio Içana tem sido crescente.

## Dez anos de funcionamento e formação de jovens

A Eibc-Pamáali recebe alunos baniwa e coripaco que completaram o primeiro segmento do ensino fundamental. Entre 2000 e 2010, a escola recebeu 148 jovens, sendo que 114 eram meninos e 34 meninas; 133 Baniwa e 15 Coripaco, oriundos de 35 comunidades do médio e alto rio Içana, do rio Aiari e do rio Cuiari.

Em seus dez anos de funcionamento, a Eibc-Pamáali formou quatro turmas no ensino funda-

mental e muitos desses jovens assumiram os novos cargos ofertados nas comunidades na bacia do rio Içana, revelando a importância da escola no processo de formação e preparação de jovens – novo capital social – na bacia. Foram 101 alunos formados, sendo que 39 são hoje professores indígenas, 14 são pesquisadores indígenas vinculados a ONGs e universidades, 3 assumiram cargos nas associações de base e 1 é agente de saúde. Dos restantes 44 alunos, atualmente 21 continuam seus estudos cursando o ensino médio, seja na Pamáali ou nas demais escolas com esse nível de ensino na bacia do rio Içana, 9 jovens mudaram para os núcleos urbanos (São Gabriel da Cachoeira, Manaus e Mitú-Colômbia) para cursar o ensino médio, 8 ingressaram no serviço militar em São Gabriel da Cachoeira e 6 mulheres, após se casarem, vivem nas comunidades de seus maridos.

Dos 47 alunos hoje na Eibc-Pamáali, 29 estão no 3º ciclo (21 meninos e 8 meninas) e 18 estão no 4º ciclo (16 meninos e 2 meninas). Eles vieram de 21 comunidades do médio rio Içana e do rio Aiari, a maioria de comunidades geograficamente próximas da escola, apenas 2 vindos de comunidades do alto rio Aiari.

Com o passar dos anos, a Eibc-Pamáali tem progressivamente diminuído o número de alunos e a área de abrangência da escola, o que é motivo de comemoração entre os Baniwa e Coripaco, pois em 2000, apenas a Eibc-Pamáali e a escola de Assunção ofertavam o segundo segmento do ensino fundamental, e hoje há 15 comunidades/escolas que ofertam esse nível de ensino na bacia do rio Içana.

## ALUNOS FORMADOS: O QUE FAZEM HOJE

Professor Indígena	39
Pesquisador Indígena	14
Liderança de Associação de base	3
Agente de Saúde	1
Ingressaram no Serviço Militar	8
Continuam estudando nas comunidades do rio Içana	21
Foram para cidade para dar continuidade aos estudos	9
Não continuaram o estudo (mulheres que casaram)	6

## O desafio da gestão

A Eibc-Pamáali tem participação ativa das comunidades em sua gestão, que ocorre no âmbito da Associação do Conselho da Escola Pamáali – Acep, composta atualmente por 27 comunidades e pela coordenação geral da escola, formada por todos os professores, funcionários, alunos. As decisões, deliberações e construções de norteadores gerais para a escola são formuladas nas assembleias anuais organizadas pela Acep. A implementação dessas decisões é assumida pela coordenação geral da escola e pela diretoria da Acep que, por sua vez, é acompanhada e fiscalizada rigorosamente pelas comunidades.

Uma das singularidades da Pamáali é o fato de esta escola não estar situada em nenhuma das comunidades onde vivem famílias baniwa e coripaco. Isto se deve, de acordo com relatórios da Acep, a dois principais motivos: a) possibilitar que qualquer

Baniwa e Coripaco estude ali, diminuindo a incidência de possíveis problemas da co-residência com famílias locais; b) evitar sobrecarga por alimentação para as pessoas de qualquer comunidade que abrigasse a escola, vendo-se obrigada a trabalhar muito mais para alimentar os jovens estudantes.

Assim, a Pamáali é ocupada apenas por professores e alunos, que ali permanecem nos períodos de atividades escolares, retornando posteriormente às suas comunidades de origem. Nem velhos, nem líderes moram de modo fixo na escola. Isso configura a Pamáali como um espaço habitado na maioria do tempo apenas por jovens, de forma distinta portanto das demais comunidades da região do alto rio Negro. A população é estritamente jovem, da diretoria da associação a professores e alunos. Apenas em alguns períodos os pais visitam seus filhos ou um velho, ou velha, vai até a escola para coordenar uma atividade com os alunos. Vale ressaltar que os pais e os mais velhos estão sempre



© Carol da Riva, 2008

Sala de aula com professores e alunos da Eibc-Pamáali

disponíveis para auxiliar os professores; participam inclusive de oficinas de formação dos professores com o objetivo de opinar e acompanhar o processo de formação. Muitas vezes são convocados a apoiar na resolução de problemas que surgem no dia a dia. Pais de comunidades mais próximas são mais frequentemente convocados para aconselhar os professores e alunos.

A gestão cotidiana é dividida entre professores, funcionários e alunos, que se revezam e assumem papéis e cargos que são considerados necessários para o bom funcionamento da instituição escolar, tais como: coordenador, administrador, orientador pedagógico, conselheiro educacional, líder comunitário, animador, estagiários e monitores.

No cotidiano do espaço escolar se presencia a estratégia de gerência de uma comunidade-escolar, ambiente aberto a espaços de debate e de formulação contínua de uma gestão que busca seguir o modelo da vida nas comunidades. Qualquer problema encontrado no dia a dia é levado à pauta da avaliação semanal ou assembleia geral, para que seja resolvido em conjunto. Essa prática garante a gestão escolar mais democrática e com participação das lideranças e pais de alunos, uma forma de garantir o direito e respeito às diferenças.

Há um esforço contínuo de observação dos acontecimentos, como na administração da alimentação ou no uso dos equipamentos, de modo a garantir um acesso igualitário. Garantir as refeições durante toda a etapa letiva é sempre uma preocupação, sendo que na Eibc-Pamáali se faz cinco refeições diárias (mingau, merenda, almoço, merenda e jantar). Sempre que a alimentação não é suficiente, a etapa letiva é suspensa.

### **Funcionamento da Eibc-Pamáali**

A Eibc-Pamáali funciona durante três bimestres por ano, períodos chamados de etapas-letivas, com intervalos de 40 dias a dois meses para que os alunos regressem a suas comunidades, períodos denominados de entre-etapas.

Sendo uma comunidade-escola habitada apenas nas etapas letivas, o movimento é sempre de chegada e partida. Como primeira escola a ofertar o segundo segmento do ensino fundamental na região do médio rio Içana, atendia até 2004 as comunidades do médio e alto rio Içana, e dos rios Aiari e Cuiari (afluentes), chegando a ter alunos de 35 comunidades diferentes nessa época. Alguns moravam na última comunidade Coripaco do lado brasileiro, viajando cinco dias em um bongo movido a rabeta, para chegarem à escola.

A Eibc-Pamáali assume também o compromisso com a produção de conteúdos pedagógicos na língua indígena, que possam apoiar as atividades nas demais escolas de ensino fundamental da região. Durante os dez anos de existência, a escola tem cumprido este papel, gerando, produzindo e publicando materiais didáticos: quatro livros impressos e mais de 20 fascículos na língua baniwa, amplamente distribuídos para as escolas da bacia do rio Içana.

Desde sua implantação, a Pamáali tem promovido e coordenado vários encontros importantes para discutir uma educação diferenciada e de qualidade no sentido de congregar e valorizar os conhecimentos de outros povos com os conhecimentos baniwa e coripaco. Nesses espaços foi sendo construída a Rede de Escolas, hoje coordenada pela Pamáali, por meio da Associação do Conselho da Escola Pamáali (Acep), em conjunto com as unidades gestoras das demais escolas. A Acep tem se responsabilizado por buscar apoio financeiro e logístico para viabilizar as atividades da Rede (ver próximo capítulo).

A Pamáali é um espaço de intercâmbio e, em relatos de alunos sobre a convivência durante as etapas letivas, nota-se que estudar na Pamáali já é garantia de ampliar o conhecimento sobre a bacia do rio Içana: “No alojamento ficávamos falando da escola e contando sobre a vida na outra região, ficávamos perguntando um para o outro como era na sua comunidade, qual tipo de peixe, tipo de vegetação, como são as pessoas, que tipo de conferência. A gente aprendia sobre outra região” (Ronaldo Apolinário).

## ESCOLA BANIWA E CORIPACO PAMÁALI – 10 ANOS DE VIDA, 3.000 ANOS DE HISTÓRIA

**Visite o blog da Escola Pamáali:**  
[pamaali.wordpress.com](http://pamaali.wordpress.com)

A Eibc-Pamáali desenvolve processos educacionais que se consolidam na prática, abertos à construção do próprio modelo educativo, incentivando os alunos a avaliar criticamente o que está sendo ensinado e a participar ativa e continuamente da escola, preparando e capacitando profissionalmente os jovens alunos para viver as questões importantes do presente, confirmando, entretanto, o valor do passado e a história do nosso povo.

Seu objetivo é formar cidadãos Baniwa e Coripaco voltados à ação e à responsabilidade de trabalhos dentro de suas comunidades para serem protagonistas no desenvolvimento sustentável e na construção de uma política de educação escolar indígena no Rio Negro, respeitando seus princípios e valores sócio-culturais.

O calendário escolar prevê uma alternância de atividades no local da escola e atividades nas comunidades dos alunos. Essa alternância entre a Escola e a Comunidade é fundamental dentro da Escola Indígena Baniwa e Coripaco, na medida em que visa manter e consolidar os vínculos dos alunos com suas comunidades. Por isso, o sistema de funcionamento é por etapas letivas, com 2 meses de duração cada etapa, com carga horária de 8 horas/aula diárias, e 48 horas/aula semanais (somente no domingo é o descanso). Esse sistema possibilita aos alunos um aprendizado num ritmo diferenciado e possibilita tam-

bém que os alunos participem das atividades tradicionais em suas comunidades. A duração total do curso do Ensino Fundamental é de quatro anos, perfazendo uma carga horária total de 4.608 horas. E a duração total do curso do Ensino Médio é de três anos, perfazendo uma carga horária total de 3.456 horas.

“O currículo na minha opinião, são as experiências que nós professores e os nossos alunos, vamos ter juntos na escola neste período de tempo, que estamos juntos, e podem haver mudanças porque tem momentos que eles – Alunos- querem aprender outras coisas, que podem ser da nossa cultura ou da cultura dos brancos.” (Professora Nazária Montenegro, comunidade Araripirá/rio Aiari).

A metodologia de trabalho na Eibc-Pamáali prioriza o ensino com pesquisa. Na prática, a pesquisa tem adquirido diversas formas: é utilizada na entre-etapa, quando os alunos voltam para a comunidade e procuram, com os mais velhos, informações, histórias, mitos sobre determinados temas; essa pesquisa com os velhos faz que a escola possa registrar os conhecimentos Baniwa e Coripaco. O ensino com pesquisa é utilizado também nos períodos letivos, sobre conhecimentos dos interesses dos alunos, interesse científico, cultural e histórico próprio de outras culturas, permitindo a elaboração de outra ordem de materiais didáticos, relacionados aos temas transversais do Programa da Eibc-Pamáali.

### Espaços de conhecimento

Considerando a importância das pesquisas, todo o espaço escolar na Pamáali é pensado para apoiar o desenvolvimento de conhecimentos que visem o bem viver nas comunidades da região. O ensino tem distintos espaços: trilhas

para estudo e descrição de paisagens florestais, herbário vivo, viveiro de reprodução de essências florestais, áreas de experimentação de manejo agroflorestal e estação de criação e reprodução de espécies nativas de peixes e alevinos. Tais laboratórios são definidos como espaços pedagógicos.

As Trilhas de Ciências são caminhos no entorno da área da escola que são utilizados como ambientes didáticos, locais para desenvolver estudos sobre a biodiversidade existente na bacia do Içana. Nas trilhas da área da escola, bem como em outras de mais sete comunidades vizinhas que integram o projeto *Paisagens Baniwa do Içana* (ISA, 2008), foram plaquetadas e descritas 2.400 árvores. Esses espaços funcionam como um amplo herbário vivo, no qual se desenvolve a capacidade de identificação das espécies e de suas histórias e potencialidades.

O viveiro de reprodução de essências florestais é um espaço que visa a produção de mudas de diversas espécies em suporte às atividades de manejo agroflorestal tanto na área da escola, como nas comunidades dos alunos.

As áreas de manejo agroflorestal permitem discutir os distintos modelos de aproveitamento agroflorestal do terreno da escola, aprofundando o conhecimento referente às plantas nativas e ao manejo de ambientes, visando a produção, sobretudo, de frutas para o complemento da alimentação na escola e de lenha para o abastecimento da cozinha.

A estação de piscicultura visa introduzir e adaptar a técnica de criação de peixes nativos, estendendo às comunidades do entorno tanto o saber técnico (já que a escola se propõe a treinar jovens de toda bacia), quanto o abastecimento dos viveiros comunitários com a produção de alevinos alcançada pelos professores e alunos, tentando assim diminuir a pressão antrópica sobre a pesca e o fortalecimento da segurança alimentar.

A Casa das Ciências é onde estão guardadas as coleções e amostras dos resultados de pesquisas de alunos realizadas em parceria e colaboração de pesquisadores associados. Guarda atualmente amostras de anuros, répteis, peixes, carpoteca de pimentas, artesanatos, cerâmica, amostra de tipos de solos e óleos vegetais. Essas coleções são ferramentas pedagógicas, oportunidades para estudar e aprofundar reflexões sobre conhecimentos indígenas e não indígenas relacionados à gestão sustentável da biodiversidade.

O telecentro comunitário com acesso à internet via satélite é ferramenta pedagógica e fonte de pesquisa; possibilita a comunicação, e prospecção contínua de parceiros de trabalhos e, principalmente, é um ponto estratégico para inclusão digital dos Baniwa e Coripaco.

O refeitório é também um espaço pedagógico onde, durante todos os dias letivos, grupos de alunos assumem o cargo de auxiliares da cozinha, aprendem a gerir o abastecimento de alimentos, apoiam na produção da comida e gerenciam a divisão das refeições.

### **Formação visando sustentabilidade e segurança alimentar**

O programa curricular de formação dos jovens alunos da Eibc-Pamáali tem como princípio o fortalecimento das práticas milenares dos povos Baniwa e Coripaco. Em relação ao manejo ambiental, as ações de ensino-aprendizagem têm como foco as técnicas agrícolas e a produção e manejo da agrobiodiversidade, avaliando as novas tecnologias, as formas de contribuir na diversificação e a garantia da segurança alimentar. As ações levam em consideração que a bacia do rio Içana é formada principalmente por três grandes zonas ambientais, terra firme, igapó e campinarana (caatinga), possuindo cada uma seu potencial e suas limitações.

O Projeto Político-Pedagógico da escola ressalta a importância do confronto de conhecimentos nessa linha de formação. Mesmo no âmbito dos conhecimentos baniwa e coripaco, alguns velhos mantêm conhecimentos específicos, e algumas técnicas variam e dependem de paisagens específicas. A Eibc-Pamáali se propõe a ser um espaço para experimentar, onde é possível fortalecer técnicas que estão sendo abandonadas e discutir as diversas técnicas existentes, verificando se operam bem nas diferentes regiões.

O projeto da Foim e do ISA *Biodiversidade e Sustentabilidade no Rio Negro: desenvolvimento de modelos participativos de conservação com povos indígenas na Amazônia brasileira*, financiado pela

Fundação Moore entre 2003 e 2010<sup>3</sup> apoiou o desenvolvimento da atividade de piscicultura na Eibc-Pamáali, que abriga o centro de piscicultura para a produção de alevinos de espécies de peixes nativas associado a atividades de manejo ambiental. Foram os alunos que assumiram a gestão do centro, que passou a ser um importante ambiente didático, privilegiado para discussão de questões ligadas à sustentabilidade e segurança alimentar. As ações do projeto estão diretamente articuladas à missão proposta pela Eibc-Pamáali: “Desenvolver a formação dos cidadãos baniwa e coripaco com metodologia de ensino-pesquisa participativo, com base nos princípios e valores interculturais, para serem protagonistas no desenvolvimento sustentável de suas comunidades e na construção da política de educação escolar indígena no rio Negro” (Acep, 2010).

### **Piscicultura**

A Eibc-Pamáali possui um laboratório de reprodução de espécies nativas de peixes da bacia do Içana, assim como viveiros de alevinagem e engorda. Foram construídos mais 11 viveiros nas comunidades, com apoio técnico dos professores e alunos. Atividades desenvolvidas com sucesso na Eibc-Pamáali são propostas às comunidades e, em oito anos de funcionamento da estação, o corpo de técnicos, ex-alunos da Pamáali, liderou várias ações. Realizaram levantamento do potencial das distintas regiões da bacia para a piscicultura, orientação e acompanhamento técnico às comunidades que decidem investir na criação de peixes nativos. Têm feito a reprodução e a distribuição de alevinos para os viveiros de piscicultura ativos na bacia, assim como manutenção de matrizes e dos equipamentos na estação, além de experimentos com os alimentos existentes na região como alternativa para alimentação dos peixes. O grupo de técnicos da Pamáali desenvolveu material de apoio na língua baniwa para famílias que querem iniciar a criação,

com instruções básicas sobre como selecionar locais adequados para construção de viveiros.

### **Avicultura**

Existe a demanda por parte de várias comunidades da bacia do rio Içana pela criação de galinhas, uma prática incentivada por órgãos governamentais (Funai e Secretaria Municipal de Produção) há bastante tempo, havendo entretanto, diversas críticas ao modo como estes órgãos conduziram a capacitação e à falta de acompanhamento técnico. Em 2005, a Eibc-Pamáali iniciou uma atividade experimental de criação de galinhas para sanar a dúvida, ainda presente, sobre a viabilidade do manejo das aves para a melhoria da qualidade da alimentação. A experiência, iniciada na escola, visa o acúmulo de conhecimentos a serem compartilhados com as comunidades.

Inicialmente com 22 aves, escala esta ampliada em 2006 com a construção de novas instalações e aumento do número de animais, todas as atividades passaram a ser incorporadas no cotidiano dos alunos. Testes com diferentes linhagens de frangos foram realizados, e as experiências que deram certo foram estendidas às comunidades da região do médio rio Içana (Castelo, Tunuí Cachoeira e Vista Alegre). A criação de aves foi integrada às demais práticas desenvolvidas na escola, pois o esterco é utilizado na piscicultura (fase de alevinagem) e no cultivo das plantas como adubo orgânico, e as vísceras são aproveitadas para enriquecimento proteico da ração para os peixes. A dieta dos alunos também foi diversificada com a produção de carne e ovos, produção que não garante a alimentação diária, restringindo-se aos dias comemorativos.

### **Sistemas agroflorestais**

A importância desta atividade deu-se principalmente pelo fato da área da escola ter sido desmatada na época da construção da Eibc, o que exigiu

3 Os assessores do projeto Mauro Lopes (engenheiro de pesca) e Pieter-Jan van der Veld (agrônomo) deram apoio às atividades de 2003 a 2005; Renata Eiko (zootécnica) assumiu os processos de formação na Eibc-Pamáali no período 2006-2008. Atualmente, essas atividades são desenvolvidas pelos técnicos baniwa formados na Eibc-Pamáali



© Carol da Riva, 2008

**Alunos da Eibc-Pamáali, Valêncio e Adão, apresentam o resultado de uma despesca em um viveiro de piscicultura**

dos professores e alunos empenho em constituir um pomar para tornar o espaço mais agradável, e como possibilidade de melhoramento na alimentação dos alunos e em criações de animais. As plantas cultivadas são geralmente frutíferas muito apreciadas na região e as principais atividades de manejo são a semeadura, produção de mudas, plantios, replantios, colheitas, adubação de plantas nativas e domesticadas, havendo doação de mudas para demais escolas e comunidades.

### **Meliponicultura**

Criação de abelhas nativas sem ferrão, uma experiência de manejo para a manutenção da biodiversidade e também como possibilidade econômica. O mel tem um preço bom no mercado e é amplamente usado com fim medicinal e nutricional. Foram realizados três cursos na Escola Pamáali, ministrados pelo Instituto Iraquara, que detém uma tecnologia de criação de abelhas em colmeias (caixas de madeira) na Amazônia. Foi implantado o meliponário escolar e feito manejo de alimentação, reprodução e montagem de colmeias. Foi desenvolvido o cultivo de plantas usadas pelas abelhas em sua alimentação. Alunos e professores da Eibc também realizaram

dois estágios no Instituto Iraquara, localizado em Boa Vista do Ramos - AM, além de fazerem contatos com pesquisadores do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (Inpa) e da Universidade de São Paulo (USP), e apoiarem as comunidades através da doação de colmeias e outros materiais.

Entretanto, esta atividade não prosperou na Eibc-Pamáali devido aos ataques frequentes de outras abelhas (*Lestrimelitta limao*) que se portaram como saqueadoras das abelhas criadas, e a decisão final da escola foi apoiar as pessoas interessadas na criação de abelhas com a doação dos materiais adquiridos. Além da proposta pedagógica de sistematização da experiência, foram elaborados três fascículos sobre a técnica de criação de abelhas nativas. Atualmente, alguns ex-alunos e seus familiares vêm dando prosseguimento à atividade de meliponicultura em comunidades que estão livres de problemas com abelhas saqueadoras.

Estas atividades articulam gestão ambiental do espaço escolar às práticas educativas, com foco na reflexão sobre os impactos ambientais que a própria existência da escola provoca na sua área. Elas vêm orientando a elaboração e implementação de um plano de gestão ambiental

da Eibc-Pamáali, que busca o envolvimento da comunidade escolar na promoção das melhores condições possíveis de saúde e bem-estar; na execução de atividades educativas e de convívio social; na manutenção da biodiversidade da área, das condições estéticas do lugar e da qualidade e disponibilidade dos recursos que a comunidade necessita.

### **Pesquisas na Eibc-Pamáali e sustentabilidade regional**

O método de ensino tem como fundamento a pesquisa. Apoiando-se na organização e gerenciamento de informações sobre a bacia do rio Içana, promove a percepção socioambiental e a construção de conhecimentos novos, a partir de atividades pedagógicas voltadas à reflexão e ao confronto entre práticas e teorias.

A pesquisa corresponde a um espaço de debate entre as diversas áreas de conhecimento, um estímulo para se produzir ativamente conhecimentos literário-científicos baniwa e coripaco. A pesquisa desafia os jovens do ensino fundamental a concluir seus estudos com monografias voltadas a um tema do seu maior interesse.

O programa de formação é articulado a projetos de pesquisa, e o relatório final de cada pesquisa é prioritariamente feito na primeira língua (baniwa e coripaco), garantindo o respeito ao contexto e privilegiando o retorno da produção literária e científica às comunidades. A experiência do processo escolar fundamentado no método de pesquisa faz com que todos assumam a responsabilidade apontada no Projeto Político-Pedagógico, isto é, de que o processo de escolarização se volte para a gestão e salvaguarda do patrimônio ambiental e cultural dos Baniwa e Coripaco.

A atuação da Pamáali em pesquisa vai além do espaço escolar e das comunidades de origem dos alunos. Como escola de referência na bacia do Içana, realiza pesquisas junto às organizações de base da região. Professores e alunos incluem no planejamento escolar o acompa-

nhamento de processos e análises de dados e amostragens das pesquisas desenvolvidas nas comunidades. Também recebem demandas de realizar pesquisas específicas de interesse das comunidades.

Como exemplo, em 2005, durante sua assembleia a Oibi solicitou à escola uma pesquisa sobre pimentas, para que fossem reunidas informações necessárias para avaliar o potencial de comercialização desse produto do esforço das mulheres, que as cultivam em suas roças. Foi realizado então o levantamento da diversidade de nomes, cor, ardência, censos de pimenteiras plantadas nas roças, descrição do processo de produção da jiquitaia (pimenta em pó) e implantada uma carpoteca de pimentas da bacia. Em 2006, aproveitando uma chamada do edital do Programa Jovem Cientista Amazônica da Fapeam, foi elaborado o projeto de pesquisa: *Pimentas na Bacia do Içana-Aiari: bases para a sustentabilidade da produção e comercialização*. Este projeto foi pioneiro em articular quatro escolas: Pamáali, Maa-zero (Tunuí Cachoeira - médio Içana), Walipere-dakenai (Canada - rio Aiari) e Paraattana (Nazaré, Ambaúba e Castelo - médio Içana). Viabilizou uma atuação ampliada da Pamáali, relacionada ao processo de construção da Rede de Escolas Baniwa e Coripaco, cuja mobilização se iniciava nesse período, com o plano de consolidar um espaço de intercâmbio entre os professores visando a troca de experiências e conhecimentos desenvolvidos através do ensino-pesquisa.

Ações empreendidas pela Eibc-Pamáali nos últimos 10 anos têm inspirado as comunidades/escolas. Suas conquistas são motivadoras para todo o extenso território da bacia do rio Içana, que corresponde a cerca de 3.487.792 hectares. (SILVA *et al.*, 2010).

### **Pesquisa como estratégia na formação para o manejo ambiental**

A maior parte das pesquisas e da formação na Eibc-Pamáali está voltada ao manejo ambiental e

ao fortalecimento do conhecimento tradicional. As pesquisas estão resultando numa base de diagnósticos socioambientais e na formação de uma equipe indígena, os agentes indígenas de manejo ambiental (Aimas) com experiência em diversas modalidades de pesquisa-ação consideradas importantes para o desenvolvimento de estratégias de fortalecimento do conhecimento tradicional, do manejo ambiental e da gestão territorial da bacia do Içana.

A Eibc-Pamáali, em 2006, para melhor se adequar à demanda de formação dos Aimas, formulou uma nova modalidade de acesso ao segundo segmento do ensino fundamental. Nesse caso, o processo de formação é organizado em atividades de pesquisa conduzidas pelos Aimas em suas comunidades de origem. Os professores fazem etapas de acompanhamento nas comunidades dos agentes e, de três em três meses, realizam encontros e seminários de pesquisa, seja numa comunidade de um Aima ou na área da Escola Pamáali, para acompanhamento, sistematização e replanejamento das atividades de investigação.

As experiências em pesquisa conjugam o interesse comunitário com vistas a desencadear ações que contribuam para o bem viver das pessoas em suas comunidades, e à pesquisa colaborativa entre índios e brancos.

## Projetos de pesquisa colaborativa

### ***Cultura, escola, tradição: mitoteca na escola baniwa - 2002 a 2004***

Participaram seis alunos/pesquisadores indígenas, na categoria Jovem Cientista Indígena, um professor na categoria de tutor indígena no projeto, e dois pesquisadores da Ufam. Seu objetivo foi garantir o registro oral e escrito da mitologia baniwa sobre origem, hábitos e estratégias reprodutivas dos peixes, armadilhas de pesca e um conjunto de saberes práticos que regulam as formas de exploração sustentável desses recursos alimentares.

*Equipe:* Luiza Garnelo (antropóloga Rasi/Ufam), Sully Sampaio (sociólogo Rasi/Ufam),

Laise Lopes Diniz (pedagoga ISA), Daniel Benjamim da Silva (pesquisador indígena de Taiacu), Gielson Paiva Trujillo (pesquisador indígena de Juivitera), Hermógenes Farias (pesquisador indígena de Santa Marta), Raimundo Miguel Benjamim (pesquisador indígena de Taiacu), Tiago Pacheco (pesquisador indígena de Barcelos) e Valêncio Macedo (pesquisador indígena de Urumutum Lago).

*Parceria:* Eibc-Pamáali/Rasi/ISA

*Fomento:* CNPq/Programa Agricultura Familiar e *Fapeam*/Programa Jovem Cientista Amazônica

### ***Sustentabilidade ecológica e social da produção e comercialização do artesanato de arumã no alto rio Negro - 2003 a 2004***

Seu objetivo foi fornecer subsídios científicos e técnicos para a produção e comercialização sustentável de artesanato de arumã do projeto Arte Baniwa. O projeto englobou três pesquisas de mestrado com a participação de quatro alunos/pesquisadores indígenas e quatro alunos pesquisadores do Inpa.

*Ecologia e extrativismo de plantas fixadoras de corantes.* Pesquisadores: Juliana Menegassi/Orlando Garcia.

*Intersecção entre conhecimento indígena e sensoriamento remoto.* Pesquisadores: Marcia Barbosa Abraão/João Cláudio.

*Efeitos de caça dos índios Baniwa na região do rio Içana.* Pesquisadores: Waldener Endo/Eliseu Antônio

*Equipe:* Rita Mesquita (ecóloga do Inpa, coordenadora da pesquisa), Glenn Shepard (antropólogo/etnoecólogo do Inpa), Eliseu Antônio (pesquisador indígena de Canadá), João Cláudio (pesquisador indígena de Vista Alegre), Orlando Garcia (pesquisador indígena de Tunuí Cachoeira), e os pesquisadores de mestrado do Inpa: Juliana Menegassi, Marcia Barbosa Abraão e Waldener Endo.

*Parceria:* Oibi/Eibc-Pamáali/Inpa/ISA

*Fomento:* CNPq/Programa Agricultura Familiar e *Fapeam*/Programa Jovem Cientista Amazônica

***Paisagens baniwa do Içana: etnoecologia de unidades de paisagem como base para a gestão socioambiental – 2005 a 2009***

Participaram sete pesquisadores indígenas, sob a coordenação da escola. Seu objetivo foi reunir, testar e disponibilizar ferramentas metodológicas apropriadas para a descrição de paisagens florestais que ocorrem na bacia do Içana, sistematizando uma tipologia baniwa para a classificação das mesmas. Para isso foram realizados inventários participativos buscando articular essa iniciativa a um processo de formação de agentes indígenas para a pesquisa e monitoramento ambiental do território.

*Equipe:* Adeilson Lopes da Silva (ecólogo do ISA, coordenador de campo), Agnaldo Braga dos Santos (pesquisador indígena de Bela Vista), Armino Feliciano Miguel Brazão (diretor da Oibi e coordenador contra-parte indígena do projeto), Armino Gomes de Souza (pesquisador indígena de Mauá-cachoeira), Arnaldo Carneiro Filho (paleoecólogo do Inpa, assessoria em ecologia de paisagens e geomorfologia), Daniel Lopes da Silva (pesquisador indígena de Tarumã), Geraldo Luciano Andreello (antropólogo do ISA, coordenador geral), Glenn Harvey Shepard Jr. (antropólogo do Inpa, assessoria em etnoecologia e etnobotânica), Josivaldo Rivas Paiva (pesquisador indígena de Juivitera), Laise Lopes Diniz (pedagoga do ISA, assessoria pedagógica e na integração de ações ao projeto político-pedagógico da Eibc-Pamáali), Laurentino Valêncio Pereira (pesquisador indígena de Arapaço), Plínio Pedro da Silva (pesquisador indígena de Tucumã Rupitá), Samuel Antonio da Silva (pesquisador indígena de Jandu Cachoeira).

*Parceria:* Oibi/Foim/Eibc-Pamáali/ISA

*Fomento:* ISA/Projeto Diversidade Socioambiental no Rio Negro-Moore

***Herbivoria e especificidade de habitat de árvores: florestas de campinarana e de terra firme no alto rio Negro - 2008 a 2009***

Projeto de doutorado, que envolveu dois alunos/pesquisadores indígenas da Eibc-Pamáali.

Seu objetivo foi determinar se a especificidade de habitat de árvores de florestas de terra firme e campinarana no alto rio Negro é também resultado da interação entre pressão de herbivoria e diferenças na disponibilidade e nutrientes do solo. Como contra-partida para a Eibc, a pesquisa resultou em parcelas de herbário vivo de dois hectares no entorno da escola, cujas espécies catalogadas foram identificadas em herbários por especialistas de renome da flora amazônica, ampliando o conhecimento científico sobre a flora da bacia.

*Equipe:* Juliana Stropp (doutoranda da Universidade de Utrecht), Lourenço Aniceto (pesquisador indígena de São José), Eliodoro Ramirez (pesquisador indígena de Jerusalém), Romeu Brazão (pesquisador indígena de Warirambá-Cuiari), Peter van de Sleen (pesquisador da Universidade de Utrecht) e Hans ter Steege (professor-pesquisador da Universidade de Utrecht).

*Parceria:* Eibc-Pamáali/ISA/Universidade de Utrecht.

*Fomento:* Instituto Internacional de Educação do Brasil-IEB e CNPq

***Kophe Koyaanale: manejo sustentável de recursos pesqueiros no médio rio Içana – Terra Indígena Alto Rio Negro/Amazonas – 2007 a 2010***

Coordenação da Oibi, com 16 agentes indígenas de manejo e uma equipe de seis pesquisadores não-índios. Seu objetivo foi elaborar e implementar estratégias específicas de manejo sustentável de recursos pesqueiros na bacia do médio rio Içana, através da valorização dos conhecimentos indígenas tradicionais, aliando-os ao conhecimento científico atual.

*Equipe:* Mário Farias (coordenador indígena da pesquisa), Alípio Braga dos Santos (pesquisador de Bela Vista), Silvério Garrido da Silva (pesquisador de Siuci Cachoeira), Fernando da Silva Brazão (pesquisador de Jandú Cachoeira), Santy Paulino José Brazão (pesquisador de Tucumã), Marino Mateus Matias (pesquisador Tucunaré Lago), Jaime

Mário da Silva (pesquisador de Tarumã), Gabriel Paiva (pesquisador de Arapaço), Erivaldo Macêdo Paiva (pesquisador de Juivitera), Hermógenes Farias (pesquisador de Santa Marta), Gilberto Olimpio Farias (pesquisador de Tapira Ponta), Francelino Brazão Fontes (pesquisador de Santa Rosa), Miguel Paiva (pesquisador de Jacaré Poço), Ronaldo da Silva Lourenço (pesquisador de São José), Santiago Gomes de Souza (pesquisador de Mauá Cachoeira), Rosângela Brazão Vargas (mantenedora do banco de dados), Adeilson L. Silva (ecólogo ISA), Laise L. Diniz (pedagoga ISA), Luiza Garnelo (médica e antropóloga da Fiocruz), Mauro L. Cornaccione (engenheiro de pesca), Renata E. Mine-matsu (zootecnista).

*Parceria:* Oibi/Eibc-Pamáali/ISA-RN/Fiocruz-AM

*Fomento:* Projetos Demonstrativos dos Povos Indígenas - PDPI

### ***Pimentas na bacia do Içana - Aiari: bases para a sustentabilidade da produção e comercialização – 2008 a 2010***

Participaram dez pesquisadores indígenas, de cinco escolas da região do médio rio Içana e do rio Aiari e dois pesquisadores não-índios. Seu objetivo foi caracterizar a produção de pimentas e jiquitais nos sistemas agrícolas da bacia do Içana-Aiari. Ao mesmo tempo, formar uma equipe de dez jovens pesquisadores indígenas durante a execução do projeto.

*Equipe:* Adeilson Lopes da Silva (coordenador da pesquisa/ecólogo ISA), Laise Lopes Diniz (pesquisadora/pedagoga ISA), Aloncio Garcia (coordenador indígena da pesquisa), e os pesquisadores indígenas bolsistas do Programa Jovem Cientista Amazônica: Paula F. da Silva, Carlos da Silva, Sílvia Garcia da Silva, Edson José Garrido, Ronaldo Camico Amaro, Elton José da Silva, Justina da S. Lopes, Jovelino Pereira.

*Parceria:* Oibi/Foirn/ISA/Eibc-Pamáali

*Fomento:* Fapeam/Programa Jovem Cientista Amazônica

### ***Cultura e Alimentação entre os Baniwa do alto rio Negro. Pesquisa-ação para promover a***

### ***soberania alimentar e a valorização da cultura - início 2010 e em andamento***

Seu objetivo é estimular a revitalização, a preservação e recriação da cultura alimentar baniwa por meio de estratégias de ensino-aprendizado intergeracional e de gênero, documentação e divulgação dos conhecimentos, valores e práticas alimentares, em espaços intercomunais e interétnicos.

*Equipe:* Luiza Garnelo Pereira (antropóloga Fiocruz, coordenadora da pesquisa), Laise Lopes Diniz (pedagoga ISA), Sully Sampaio (sociólogo Fiocruz), Juvêncio da Silva Cardoso (pesquisador indígena da Eibc-Pamáali) e Getúlio Brazão (pesquisador indígena da Escola Kalidzamai).

*Parceria:* Eibc/Aeik/Fiocruz-AM/ISA

*Fomento:* Museu do Índio – Funai

### **Oficinas na Eibc-Pamáali**

A prática de ensino-pesquisa desenvolvida na Eibc-Pamáali promove momentos especiais de encontro dos mais velhos (conhecedores) com os mais jovens, para compartilhar seus conhecimentos entre si. Os jovens, por sua vez, elaboram novas questões a partir das falas dos mais velhos, com o intuito de aprofundar seu aprendizado, confrontar os conhecimentos ou para sanar as dúvidas. Neste segundo momento é que se mostra importante a articulação com os assessores (colaboradores), que podem ser pedagogos, ecólogo, zootecnista, linguista, matemático, astrônomo, engenheiro de pesca, agrônomo, entre outros.

Os assessores, na articulação com os professores e alunos, têm contribuído com o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, apresentando e discutindo métodos mais adequados de sistematização dos conhecimentos, promovendo a formação no uso de equipamentos (computadores, gravadores, câmeras, programas, etc.). São atividades múltiplas, que podem representar muito bem a interculturalidade proposta na Eibc-Pamáali. Para exemplificar seguem as principais oficinas realizadas durante os dez anos de existência da escola.

## PRINCIPAIS OFICINAS REALIZADAS DURANTE OS DEZ ANOS DE EXISTÊNCIA DA ESCOLA

**Gestão escolar**, Maio 2000 na Sede da Foirn

**Instrutores** Judite Gonçalves de Albuquerque e Marta Azevedo/ISA

**Participantes** Professores baniwa e coripaco do I Magistério Indígena

**Constelações na cultura baniwa**, Novembro 2000

**Instrutores** Carlos Alfredo Argüello, Judite Gonçalves de Albuquerque

**Participantes** Conhecedores indígenas e professores baniwa e coripaco

**Constelações na cultura baniwa e como alfabetizar**, Maio 2001

**Instrutores** Carlos Alfredo Argüello e Judite Gonçalves de Albuquerque

**Participantes** Professores da Eibc-Pamáali e de escolas das comunidades do Içana, conhecedores mais velhos

**Piscicultura**, Maio 2001

**Instrutores** Mauro Lopes/ISA

**Participantes** Alunos da primeira turma e o grupo de professores da Eibc

**Alfabetização na língua baniwa/coripaco**, Novembro 2001

**Instrutores** Judite Gonçalves de Albuquerque

**Participantes** 18 professores e três alunos da Eibc-Pamáali, da Escola de Ambaúba e das escolas do rio Aiari e do rio Cuiari

**Projeto político-pedagógico e leis da educação indígena**, Maio 2002, Centro Saúde Escola, em São Gabriel da Cachoeira

**Instrutores** Judite Gonçalves de Albuquerque, Raul Silva Telles do Valle (advogado ISA)

**Participantes** 30 professores baniwa e coripaco da região do médio e alto Içana, rio Aiari e rio Cuiari

**Etnomatemática**, Novembro 2002

**Instrutores** Maurice Bazin, Judite Gonçalves de Albuquerque, Laise Lopes Diniz/ISA

**Participantes** 10 professores da Eibc-Pamáali e das comunidades Tucumã Rupitá, Jandú Cachoeira e Bela Vista

**Sistema de avaliação**, Agosto 2003

**Instrutores** Judite Gonçalves de Albuquerque

**Participantes** Alunos da Eibc-Pamáali e professores

**Meliponicultura I, II, III**, 2003-2005

**Instrutores** Fernando Oliveira do Instituto Iraquara

**Participantes** Alunos da Eibc-Pamáali e professores

**Informática**, Abril 2004

**Instrutores** Rodolfo Marincek Neto, ISA

**Participantes** Alunos da Eibc-Pamáali e professores

**Etnomatemática baniwa**, Março 2004

**Instrutores** Maurice Bazin/Ipól e Laise Lopes Diniz/ISA

**Participantes** 10 professores da Eibc-Pamáali e das comunidades Tucumã Rupitá, Jandú Cachoeira e Bela Vista

**Língua portuguesa**, Setembro 2004

**Instrutores** Judite Gonçalves Albuquerque e Laise Lopes Diniz/ISA

**Participantes** 17 alunos da 1ª turma da Eibc-Pamáali

**Edição de livros de apoio ao ensino**, Outubro 2005

**Instrutores** Francisco Ortiz/Gaia, Carmem do Valle/ISA, Laise Lopes Diniz/ISA

**Participantes** Alunos e professores da Eibc-Pamáali

**Matemática para pesquisas no ensino médio Pamáali**, Outubro 2007

**Instrutores** Francisco Ortiz/Gaia e Laise Lopes Diniz/ISA

**Participantes** 24 professores baniwa e coripaco da Eibc-Pamáali, das escolas do médio Içana e três professores Coripaco da Venezuela

**Estratégias pedagógicas no caminho do ensino de qualidade**, Junho 2007 na Escola Indígena Paraattana

**Instrutores** Judite Gonçalves Albuquerque, Laise Lopes Diniz/ISA, Daniel Benjamim da Silva/API, Custódio Benjamim/Unib

**Participantes** 29 professores baniwa e coripaco das escolas Paraattana, Maadzero, Pamáali e Kalidzamai; e dois técnicos da equipe da Semec

**Matemática na 2ª parte do ensino fundamental**, Junho 2009 em Vista Alegre

**Instrutores** Adailton Alves da Silva/Unemat e Daniel Benjamim da Silva/API

**Participantes** 38 professores das escolas Maadzero, Moliwene, Kalidzamai, Paraattana e Waliperedakenai

**Conversão de motor a diesel estacionário para óleo vegetal**, Outubro 2009

**Instrutores** Jorge Paulo Nava/Permacultor do Pro-

grama de Energias Alternativas – UDP – Manaus e Adeilson Lopes da Silva/ISA

**Participantes** 8 participantes selecionados entre professores e alunos

**Alimentação alternativa para aves e peixes**, Outubro 2009

**Instrutores** Renata Eiko Minematsu (Zootecnista) e Laise Lopes Diniz/ISA

**Participantes** 8 pessoas selecionadas entre professores e alunos

**PUBLICAÇÕES****Calendário Baniwa e Coripaco**. 2003

Calendário baseado nas constelações do ano, segundo os Baniwa e Coripaco. Organizado durante três encontros, sendo um no planetário de Campinas. Teve participação de velhos conhecedores, professores e lideranças baniwa.

**Iemakaa**. 2001, Oibi, ISA, Foirn.

Iemakaa (Histórias de Convivências) é um livro de apoio à alfabetização em língua baniwa, produzido pelos professores baniwa que cursaram o magistério indígena. Os temas foram organizados em capítulos: Kinikiapani (roça), Iwinitakhetti (pescaria e caça), Haikotheda (frutas) e Iakottinai (histórias infantis).

**Ikadzekatakadapha**. 2005, Acep, Oibi, Foirn e ISA

Livro de apoio à alfabetização em língua baniwa, coordenado por dois professores: Trinho Paiva Trujilo e Afonso Fontes. A proposta foi elaborar textos e atividades que convidasse as crianças a brincarem com as palavras.

**Pitopika Kepireeni Nako**. 2005, Acep, Oibi, Foirn e ISA

Brincando com os Pássaros, livro em língua baniwa feito para crianças, a principal proposta era criar estratégia de alfabetização mais divertida. Tem um formato de jogo, com três cartas separadas, contendo informações sobre a etologia (comportamento animal), desenhos e histórias inventadas para a criança rir, com o desafio à criança de reunir as informações referentes a um pássaro.

**Kophenai Nako**. 2006, Acep, ISA, Oibi, MEC.

Após três anos de pesquisa e sistematização das informações sobre sessenta e sete peixes, foi elaborado este livro para os jovens e adultos das comunidades, nas línguas baniwa e coripaco, cumprindo o compromisso da Escola Pamáali de ser um núcleo fomentador da literatura e ciência baniwa.

**Folder Eibc-Pamáali** (português e baniwa). 2011, Acep, Foirn, Oibi, ISA.

Reúne informações sobre os principais trabalhos desenvolvidos na Escola Indígena Baniwa e Coripaco – Pamáali nos últimos 10 anos, um material para divulgação feito em baniwa e português.

**Série Kaawhiperi Yoodzawaaka - o que a GENTE precisa para VIVER e estar BEM no Mundo** (versões em baniwa e em português). 2011, ISA, Foirn, Acep, Eibc

Primeiro número da série Kaawhipere Yoodzawaaka, que publica pesquisas indígenas sobre o manejo ambiental para a segurança alimentar e qualidade de vida dos povos Baniwa e Coripaco. Neste primeiro número é apresentado um estojo composto por treze fichas que contém monografias escritas por pesquisadores da Escola Indígena Baniwa e Coripaco (Eibc-Pamáali). Essas pesquisas cobrem temas relacionados ao viver e estar bem na bacia do Içana e no mundo.

## Estratégia da Eibc

No contexto atual da bacia do rio Içana, a Eibc-Pamáali tem sido uma estratégia dos índios para reunir saberes que os apoiem no enfrentamento das questões e problemáticas apresentadas por dois mundos diversos (indígena e não indígena) nos dias de hoje. O discurso e esforço de pensar e articular estes dois conhecimentos é constantemente proferido pelas lideranças indígenas, pais e alunos, e poderia ser resumido nas palavras de um pai de aluno: - *Meu filho vai estudar para conhecer a sociedade do mundo, mas vai estudar na nossa escola para não deixar de ser Baniwa.*

Nos processos de apropriação de novos saberes, a cautela é de que a formação esteja atrelada aos valores baniwa e coripaco de construção da pessoa. Os conhecimentos de outros povos interessam à população, por serem úteis na lida com questões atuais, mas o espaço dos conhecimentos próprios deve ser garantido.

A experiência da Eibc-Pamáali não se prende a modelos escolares convencionais. O grande avanço desta estratégia de educação escolar é o fato de possibilitar a gestão administrativa e pedagógica exercida pelos próprios índios. Apesar das referências históricas da instituição escolar, o processo desenvolvido na Eibc-Pamáali corresponde a uma revisão teórica do modelo da escola formal, reformulando e renovando processos pedagógicos e colaborando, assim, com reflexões sobre a instituição "escola". É um espaço que discute formas de aprendizado, reconhece a distinção entre educação escolar e educação baniwa e coripaco, e propõe, como desafio aos professores e alunos, a busca de um diálogo mais adequado ou equilibrado entre estes dois mundos.

## Ensino médio: o desafio continua

O ensino médio na Eibc-Pamáali começou em 2008 de modo emergencial, como uma sala de extensão da Escola Cariamã (Assunção),

para garantir a oferta deste nível de ensino na região do médio rio Içana. Iniciou, portanto, de um modo ainda distante do que os Baniwa e Coripaco planejam para implantação e funcionamento dessa etapa do ensino. Segundo a proposta da Eibc-Pamáali de 2007, o Centro de Pesquisa e Desenvolvimento Kalikattadapa (CPDEK) é que abrigará o ensino médio. Apesar do nome diferente, corresponde à continuação do processo de formação desenvolvido na escola, mantendo como objetivo a formação de lideranças e pesquisadores indígenas em temas relevantes para a gestão da bacia, tendo o reconhecimento de todo processo de formação no nível de ensino médio.

Dos 27 alunos matriculados na primeira turma de ensino médio, como sala de extensão da escola de Assunção, três se formaram em 2010. A altíssima desistência se deu em parte, devido à falta de custeio para transporte dos alunos; mas, sobretudo, ao fato da política de ampliação do ensino médio da Seduc na região do alto rio Negro, através de salas de extensão, não garantir o financiamento necessário para o desenvolvimento do processo de formação diferenciado.

Uma nova turma de ensino médio hoje funciona com 18 alunos, graças ao *Projeto Escola Pamáali: Promovendo uma Educação Escolar de Qualidade entre a Realidade Intercultural Baniwa e Coripaco - base para viver e estar bem nas comunidades do rio Içana, Aiari e Cuiari*, aprovado pela Acep junto à empresa Natura em 2009, com duração até 2012. Em linhas gerais, o projeto é um apoio institucional à Eibc-Pamáali, que garante a realização das etapas letivas da escola, a continuidade da formação por meio de ensino-pesquisa, a produção de materiais pedagógicos e literários na língua baniwa e, por fim, permite que a Acep articule e promova as reuniões no âmbito da Rede de Escolas Baniwa e Coripaco.

Os desafios encarados na implantação do ensino médio diferenciado em muito lembram aqueles já vividos na implantação da Eibc-Pamáali: vitórias alcançadas no âmbito do governo

municipal ainda por ser conquistadas no âmbito do governo estadual. Mas professores, alunos e parceiros da Eibc-Pamáali estão prontos para encarar o novo desafio, da implantação do Centro

de Pesquisa e Desenvolvimento Kalikattadapa (CPDEK). Kalikattadapa é uma enorme árvore da origem do mundo, origem de todas as frutas, e bons frutos, que hoje existem.

## O FUTURO DO POVO BANIWA E CORIPACO

ANDRÉ BANIWA

A partir do momento que os povos Baniwa e Coripaco se reuniram e definiram sua política escolar para o Estado nacional, tomaram a responsabilidade para si mesmos, assim como os benefícios do fortalecimento da identidade e adequação da metodologia de ensino que permitisse um olhar e construção de um projeto de vida, para referir-se sobre questões atreladas ao bem viver, que é um direito dos povos indígenas, garantido na Constituição da República Federativa do Brasil.

O tamanho do significado de todo esse processo é muito grande, conforme foram se implantando, passo a passo, os projetos (inclusive colaborativos) que fortaleceram os conhecimentos ancestrais, o conhecimento milenar e a sabedoria para entender o mundo, e assim discutir as linhas de ação referentes à gestão territorial, manejo de recursos naturais, inclusão de tecnologias e conhecimento técnicos. Foi isso que a Eibc-Pamáali permitiu ao povo Baniwa e Coripaco. Atualmente outras escolas também se inspiraram a partir desta experiência de "*poder fazer*", e o desafio presente é que o Estado reconheça estes projetos, garantindo o devido apoio, muitos em fase de consolidação e permanente desenvolvimento e aperfeiçoamento desta educação escolar.

Hoje o povo Baniwa e Coripaco tem mais de 2.500 alunos em salas de aula. Quase metade está na fase final do ensino fundamental completo e 284 alunos estão no ensino médio segundo informação da Seduc. Muitos professores alcançaram a formação no I e II Magistério Indígena, em seguida alguns ingressaram em universidades e tudo isso durante uma década, pois até a década de 90 es-

ses dados eram inexistentes. O que permitiu esse avanço foi a decisão política do povo através de suas comunidades organizadas em associações, os 20 anos de luta do movimento indígena.

O impacto desta experiência não foi somente dentro das comunidades baniwa e coripaco, influenciou a política pública e outros povos que se colocam como meta pensar a educação escolar de acordo com seus próprios objetivos. A Escola Baniwa e Coripaco dá importante contribuição na construção da interculturalidade de ensino-aprendizagem, uma experiência exitosa de convivência de distintos conhecimentos e principalmente articulado ao projeto sustentável dos povos.

Aos poucos, com todo o aprendizado, vamos reafirmando nosso espaço e o reconhecimento do valor do conhecimento ancestral. Esta realidade hoje construída talvez seja um anúncio do que pode "*ser*" o futuro dos povos Baniwa e Coripaco, pois a nossa escola assume a perspectiva de formar para viver a vida. Apesar de ainda faltar muito no aperfeiçoamento no ensino fundamental e a luta muito grande para reconhecimento do ensino médio, podemos afirmar que os conhecimentos indígenas e não indígenas são muito importantes, quando se utiliza a escola como uma ferramenta para construir novos conhecimentos, informações sistematizadas sobre recursos naturais, situação social e econômica dos povos, permitindo melhor gerenciamento e gestão do território. É isso que pode proporcionar uma escola, quando seus objetivos estão atrelados à formação de pessoas de acordo com a sua realidade, uma escola para o bem viver.

# REDE DE ESCOLAS BANIWA E CORIPACO

DANIEL BENJAMIM DA SILVA  
LAISE LOPES DINIZ

O rio Içana é o segundo maior afluente do rio Negro, e o trecho que corre em território brasileiro está integralmente situado na Terra Indígena Alto Rio Negro. Seus maiores afluentes são os rios Aiari, Cuiari, Piraiauara e Cubate, e ao longo de seus 620 km vivem cerca de 6 mil pessoas dos povos Baniwa e Coripaco, distribuídas por 93 comunidades (Fonte: Dsei/RN). Na região dos rios Içana e Guainía, como é chamado o rio Negro na Colômbia e Venezuela, é falada a língua baniwa-coripaco da família linguística Aruak (Ramirez, 2001). Baniwa e Coripaco representam uma mesma língua, com pequenas diferenças lexicais e variações sintáticas mutuamente compreensíveis. Nos documentos históricos sobre a região, o nome Coripaco aparece mais tardiamente que a denominação Baniwa, em alusão especificamente aos Baniwa das cabeceiras do Içana e do Guainia e a sua maneira de expressar a negação. Enquanto do lado venezuelano e colombiano – entre os chamados Coripaco – *kuri* é usado para dizer *não*, *ñame* é que é usado do lado brasileiro (entre os denominados Baniwa). A conjugação Baniwa/Coripaco enfatiza também sua atuação conjunta no movimento indígena contemporâneo, anulando eventuais conotações pejorativas de diferenciações, religiosas ou dialetais.

Na bacia do rio Içana em território brasileiro há atualmente 57 escolas, das quais 33 ofertam apenas a primeira parte do ensino fundamental, 17 oferecem ensino fundamental completo e 7 oferecem o ensino médio. O total de alunos matriculados no ano letivo de 2010 nas 57 escolas, somou 2.328. Diferentemente do que acontecia até 2000 (16 professores baniwa ou coripaco de um total de 58), a grande maioria (127 de 147) dos professores dessas escolas são Baniwa/Coripaco.

A Rede de Escolas Baniwa e Coripaco foi proposta e criada em consequência de uma longa experiência de 12 anos de discussões sobre a educação escolar indígena entre os povos Baniwa e Coripaco (1996 a 2008) na região do rio Içana. A consolidação da proposta da Rede deslanchou em dois encontros sobre educação na região do rio Içana, promovidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Gabriel da Cachoeira (Semec) em 2006 e 2007; assim como durante a discussão sobre a reestruturação do Plano Municipal de Educação, encaminhada a partir de um diálogo mais intenso e coletivo com as propostas locais, tornando possível a articulação dos Baniwa e Coripaco na construção de estratégias para consolidação das conquistas da educação escolar na região.



© Juvêncio Cardoso da Silva, 2008

### I Encontro da Rede de Escolas Baniwa e Coripaco, Maloca de Ucuqui

Essa Rede de Escolas articula o total de 45 das 57 escolas da bacia do rio Içana, sendo cinco delas de ensino básico (fundamental e médio), 15 oferecendo o ensino fundamental completo e 26 escolas ofertando a primeira parte do ensino fundamental. Estas escolas atendem crianças, jovens e adultos de 63 comunidades do médio e alto rio Içana, e dos afluentes Aiari e Cuiari.

O envolvimento das escolas e comunidades na rede foi gradativo. Na primeira reunião para pensar a proposta da rede estavam representantes de duas escolas; quando a rede foi criada, havia nove; atualmente, 45 escolas e 63 comunidades compõem a Rede de Escolas Baniwa e Coripaco, sendo que apenas as 30 comunidades do baixo rio Içana não fazem parte. Isso se deve a todo um processo histórico em que o baixo rio Içana se articula politicamente e se aproxima mais da região do rio Negro, o que pode ser explicado também pela questão lingüística. No baixo Içana e no rio Negro, os Baniwa são falantes da língua nheengatu.

### As motivações para criação da Rede de Escolas

Os eventos que animaram a criação da rede aconteceram em 2006 – uma reunião de cerca de 250 pessoas na Escola Pamáali – e 2007 – uma grande reunião na Escola Maadzero (Tunuí Cachoeira) com a participação de quase 300 pessoas. Nesses encontros foram avaliadas e discutidas as propostas curriculares dos diferentes níveis de ensino. O objetivo era promover espaços de consultas coletivas sobre estratégias pedagógicas que garantissem uma articulação real dos currículos às atividades cotidianas das comunidades baniwa. As reuniões apontaram algumas demandas emergenciais, como a necessidade de viabilizar mais intercâmbios entre as escolas, criando espaços de troca de experiências e de aprendizado uns com os outros.

Depois da reunião de 2007, um grupo de professores da Escola Maadzero e da Escola Pamáa-

li – Daniel Benjamim da Silva, Juvêncio Cardoso e Alfredo Brazão –, juntamente com a assessoria pedagógica do Instituto Socioambiental (ISA) e do Departamento de Educação Escolar Indígena da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn), realizou um encontro de três dias para avaliação das ações relacionadas à educação escolar indígena na região do rio Içana. Na ocasião, seguindo encaminhamentos daquelas reuniões, formularam a proposta de criação da Rede de Escolas Baniwa e Coripaco. A discussão do grupo indica que a organização em rede das escolas Baniwa/Coripaco deve ser entendida “como mais um passo e avanço na consolidação da proposta do ensino com qualidade e na construção do Programa de Educação Escolar Baniwa/Coripaco”. No documento propositivo, afirmam que a expectativa é possibilitar um espaço privilegiado de interação e diálogo entre os professores que atuam em regiões distintas do rio Içana, que carregam vastas e ricas experiências de vida e pedagógicas: “que, através da rede se garanta acesso às informações, experiências e formação contínua em serviço dos professores Baniwa e Coripaco.”

Na avaliação desses professores, várias conquistas em educação escolar indígena no rio Içana poderiam ser comemoradas, como a construção das propostas curriculares das escolas, a formulação de metodologias diferenciadas e mais adequadas à sua realidade e sociedade locais, e a implantação de novas escolas inspiradas nesse novo perfil de gestão comunitária ou gestão própria (Baniwa e Coripaco). Entretanto, havia uma desigualdade sub-regional em termos de conquistas e experiências pedagógicas. Muitos professores e lideranças tinham o desejo de construir uma educação escolar mais adequada à sua realidade, mas esbarravam nas dificuldades de como implementar tais ações, como articular a educação escolar às demandas das comunidades, com vistas à melhoria da qualidade do ensino escolar ofertado às crianças e jovens. Esses encontros de educação foram fundamentais para o processo de diálogo entre os professores, inspirando novas estratégias na dire-

ção de construir o Programa de Educação Escolar Baniwa/Coripaco.

Naquele momento, também era bastante motivador o cenário favorável da Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira (gestão 2005-2009), que investiu na implantação de novas escolas indígenas de ensino fundamental completo e na regulamentação da educação escolar indígena de acordo com o Plano Municipal de Educação.

### **Consolidação da proposta e criação da Rede de Escolas**

Nesse contexto político favorável, crescem as motivações e se consolidam as propostas para criação da Rede de Escolas Baniwa e Coripaco. Entre 2006 e 2008 foram realizados alguns intercâmbios entre as escolas Baniwa/Coripaco, eventos denominados Oficinas Pedagógicas e que envolveram coordenadores, professores, alunos e lideranças das escolas de ensino fundamental completo e de ciclos iniciais do médio rio Içana, possibilitando a divulgação da proposta e algumas reformulações, incorporando demandas das diferentes regiões.

Em junho de 2008, na Escola Pamáali, reuniram-se os coordenadores e representantes das nove escolas de ensino fundamental completo de diferentes microrregiões do Içana (médio e alto Içana e dos afluentes Aiari e Cuiari), para análise do contexto da educação escolar na região e formulação do documento propositivo. Dentre os objetivos pensados para a criação da rede, estava o de minimizar as diferenças dos processos escolares no Içana, notadas principalmente entre a Eibc Pamáali – escola cuja inserção no Projeto de Educação ISA/Foirn abriu maiores oportunidades à participação de professores em encontros e oficinas de formação – e as demais. Os professores participantes desse encontro disseminaram as discussões, que partiam da Pamáali, em suas escolas e comunidades de origem, sensibilizando-as politicamente e na prática, neste processo de formação continuada.

Em outros cenários, a experiência da educação escolar Baniwa/Coripaco também estava sendo divulgada e ganhando reconhecimento em nível regional e até nacional. Em parte, isso gerava certo desconforto para alguns de seus idealizadores, uma vez que, fora da região, apenas a Escola Pamáali era divulgada enquanto experiência dos Baniwa e Coripaco, sendo que várias outras escolas vinham sendo implementadas ao longo dessa calha de rio, com autonomia umas em relação às outras, inspiradas nesse momento favorável e nas discussões que animavam toda a região.

É decidida então a consolidação da criação da Rede de Escolas, visando o fortalecimento de todas as escolas Baniwa/Coripaco do rio Içana e dos rios afluentes (Aiari e Cuiari), a princípio focada nos falantes das línguas baniwa e coripaco.

Em outubro de 2008 foi realizado em Ucuqui Cachoeira, no rio Aiari, o primeiro encontro da Rede de Escolas, que reuniu mais de 300 pessoas, com apoio financeiro do ISA e da Foirn. Foi apresentada oficialmente então, a proposta da Rede de Escolas, sendo rediscutida e redefinida, com a seguinte missão e objetivo:

“É missão da rede, ser um espaço de articulação e organização política das escolas e comunidades do rio Içana, Aiari e Cuiari, que viabilize a troca de experiências, possibilite a construção do ensino de qualidade e concretize o Programa de Educação Baniwa e Coripaco.

O objetivo geral da rede é garantir que as escolas Baniwa e Coripaco tenham acesso, de forma igualitária, a experiências de educação que tiverem êxito na região. Para construir o ensino de acordo com a realidade das comunidades, a rede incentiva a formação continuada e em serviço dos professores baniwa e coripaco; o intercâmbio entre alunos; e a discussão das lideranças.”

### **APIs como articuladores da Rede de Escolas Baniwa e Coripaco**

As principais linhas de ação da Rede de Escolas são a realização de diagnósticos das dificuldades

dos professores nas ações políticas e pedagógicas e a promoção de oficinas ou encontros pedagógicos temáticos junto aos professores baniwa e coripaco para abordar metodologias de alfabetização nas línguas baniwa e coripaco e a metodologia de ensino via pesquisa (nos ciclos iniciais e em todo o ensino fundamental).

Os professores que assumiram o papel de API na região do Içana foram animadores da Rede de Escolas Baniwa e Coripaco, enquanto promoviam e organizavam os encontros das suas próprias escolas, abrangendo microrregiões do médio e alto rio Içana. No âmbito da Rede de Escolas Baniwa e Coripaco, os APIs estão envolvidos principalmente com: formação dos professores, debates em torno de propostas e atividades pedagógicas, incentivo ao melhor aproveitamento e utilização dos livros de alfabetização publicados na língua baniwa, e construção de novos instrumentos que possam efetivamente apoiar a qualidade do ensino.

Os diversos momentos de intercâmbio da rede são organizados pelos grupos de APIs e professores. A proposta é que a organização dos intercâmbios seja de responsabilidade dos professores das escolas com ensino fundamental completo, onde existe um grupo de pelo menos três professores que trabalha em uma mesma escola/comunidade. Isto viabiliza a discussão em grupo, gerando um planejamento de atividades mais qualificado e dando maiores condições de articulação política. Estas escolas estão situadas em comunidades maiores, com maior acesso a recursos (radiofonia, telefone, motor de popa). Uma realidade diferente da maioria das escolas, que ofertam apenas a 1ª parte do ensino fundamental, com apenas um professor lecionando, em geral pequenas e sem radiofonia.

A realização dos intercâmbios tem como princípio a troca de experiências e saberes, como estratégia para romper com o isolamento do professor que atua numa sala de aula na comunidade. Visa criar um espaço coletivo, formado pelos professores baniwa e coripaco, lideranças e alunos, com o

objetivo de construir, passo a passo, o Programa de Educação Escolar Baniwa/Coripaco.

Para tanto, foram organizados os grupos de trocas, proposta inspirada no modelo de organização já existente nas comunidades baniwa/coripaco para os eventos evangélicos, quais sejam, as Santas Ceias realizadas todo primeiro domingo de cada mês, que reúnem de três a quatro comunidades vizinhas; e as Conferências Evangélicas, que reúnem de seis a dez comunidades que configuram uma microrregião, e muitas vezes recebem pessoas de regiões mais distantes, inclusive de comunidades localizadas na Colômbia e Venezuela.

### **Grupos menores de troca de experiências**

Foi proposto que o primeiro momento de troca se desse nos encontros entre comunidades que fazem parte de uma mesma escola – no caso de escolas nucleadas – ou entre escolas de comunidades vizinhas entre si. Nestes encontros, realizados duas vezes por ano, seriam organizadas rodas de conversas relacionadas à adequação de critérios, métodos, técnicas e estratégias de ensino e produção de material de apoio. Um pequeno grupo se responsabilizaria pela gerência do evento.

### **Grandes grupos de trocas de experiências**

Outro momento corresponderia aos grandes encontros sub-regionais do Içana e Aiari, realizados uma vez por ano, viabilizando que professores de diferentes escolas de uma região maior pudessem interagir, expor e ouvir sobre outras práticas, apropriando-se daquelas que conduziram a bons resultados na formação escolar.

### **ENCONTROS SUB-REGIONAIS**

Região	Escolas
Médio e alto rio Içana	Pamáali, Kalidzamai, Amazonino Mendes, Walipere-Eenawi e Kaayakaapali
Médio rio Içana	Paraattana, Eenawi, Maadzero e Moliwene
Rio Aiari	Waliperedakenai, Dom Pedro Massa-Hiipana, Herieni Aininai

### **Rede de Escolas Baniwa e Coripaco: intercâmbios entre 2009 e 2010**

Sem possuir um financiamento específico para esses intercâmbios, são aproveitados recursos destinados à articulação político-pedagógica, em projetos já aprovados pelas escolas. Os encontros acontecem, sobretudo, por meio dos esforços dos próprios professores para concretizar momentos de trocas e formação.

## **MEMBROS DA REDE DE ESCOLAS**

Escola responsável	Comunidades/Escolas que participam	Região
Escola Maadzero	Tunuí e São José (Içana)	Médio Rio Içana
Escola Moliwene	Vista Alegre e Warirambá	Rio Cuiari
Escola Parrattana	Taiaçú, Belém, Castelo Branco e Ambaúba (Içana)	Médio Rio Içana
Escola Pamáali	Juivitera, Bela Vista, Tarumã, Tucumã, Jandú e Mauá (Içana)	Médio Rio Içana
Escola Kalidzamai	Santa Rosa, Santa Marta e Tapira Ponta (Içana)	Médio Rio Içana
Escola Kayakaapali	Panã-Panã, Coraci, Matapi e Roraima	Alto Rio Içana
Escola Kayakaapali	Wainambi, Jerusalém, Warirambá e Boa Vista	Alto Rio Içana
Escola Heerieni	Ucuqui, Jurupari e Panã-Panã	Rio Aiari
Escola Waliperedakenai	Canadá, Macedônia, Santa Isabel	Rio Aiari
Escola Dom Pedro Massa-Hiipana	Uapuí Cachoeira	Rio Aiari
Escola Eenawi	Nazaré (Içana)	Médio Rio Içana



© Daniel Benjamim da Silva, 2009

## II Encontro da Rede de Escolas Baniwa e Coripaco, Vista Alegre

### INTERCÂMBIO ENTRE AS ESCOLAS

Tema	Da Escola	Com a Escola	Quando	Onde
Informática básica	Kalidzamai	Pamáali	Julho 2009	Pamáali (rio Içana)
Metodologia de Pesquisa	Waliperdakenai	Pamáali	Outubro 2009	Canadá (rio Aiari)
Arquitetura	Pamáali	Maadzeero	Agosto 2009	Pamáali
Ensino e Pesquisa através da Matemática	Moliwene Kalidzamai Paraattana Eenawi	Maadzeero	Outubro 2009	Vista Alegre (rio Cuiari)
Instrumentos Musicais Baniwa	Pamáali	Kalidzamai	Fevereiro 2010	Santa Rosa (rio Içana)
Conhecimentos de Piscicultura	Paraattana Ayari Kalidzamai	Pamáali	Março 2010	Pamáali

A criação da rede possibilitou uma troca mais contínua de informações e uma melhor comunicação entre os professores, e tornou-se um ambiente propício para o planejamento conjunto de atividades entre as escolas. Os grandes eventos da rede são intensos espaços de troca, embora venham acontecendo apenas a cada dois anos (ou três), também porque sua realização requer recursos que garantam combustíveis e alimentação.

### A caminho do Programa de Educação Escolar Baniwa/Coripaco

A criação da Rede de Escolas acontece em 2008, como já mencionado, em um grande encontro em Ucuqui Cachoeira que envolveu todos os professores das treze escolas e mais lideranças das sub-regiões do Içana e Aiari. Ali puderam sistematizar experiências e propostas para construir o Programa de Educação Escolar Baniwa/Coripaco, que pretende subsidiar a atuação da política pública do município e do estado.

O segundo grande Encontro da Rede de Escolas correspondeu ao Seminário de educação escolar Baniwa/Coripaco, realizado em junho de 2010 na Escola Moliweni, na comunidade de Vista Alegre. Um evento de intercâmbio das experiências das escolas (docentes e discentes) sob o tema “Ensino - Pesquisa: uma ferramenta pedagógica para as escolas Baniwa/Coripaco”, que reuniu 90% das escolas da região. Através da exposição de painéis de pesquisa de cada escola (previamente confeccionados) - seguidas de rodas de conversas e debates das experiências, pelos coordenadores, professores e alunos -, puderam ver, questionar e conhecer as experiências uns dos outros sobre as pesquisas, as metodologias empregadas, os avanços, conquistas e dificuldades. Na ocasião, professores,

alunos e lideranças iam e vinham em busca das informações, ouvindo as explicações e colaborando com suas impressões e conselhos; um momento de aprendizagem viva, que favoreceu o diálogo e a reflexão dos professores e alunos, e principalmente um importante momento de socialização das diferentes experiências escolares e políticas.

As questões que impulsionaram o debate foram: Como cada grupo de pesquisa discute e define o tema, projeção, desenvolvimento, sistematização e conclusão das pesquisas (aprendizados, dificuldades e relatório final ou produção)? Que caminhos comuns e diferentes foram apresentados pelas escolas? Que estratégias metodológicas são trabalhadas e como é feita escolha dos temas de pesquisa?

Essas reflexões geraram a seguinte síntese:

- Nos ciclos iniciais do ensino fundamental, a definição dos temas é fundamentada nos interesses dos alunos, e por sua vez são planejadas pelo professor, que é o principal orientador no desenvolvimento da pesquisa, na sistematização dos dados coletados, tendo como foco a alfabetização na língua baniwa ou coripaco. Mas foi possível saber também que há alguns casos de forte resistência dos pais, alguns professores e escolas à introdução do ensino em língua baniwa.
- Nos ciclos finais, os professores também apresentaram e ressaltaram a realização de pesquisas com temas escolhidos pelos alunos e alguns definidos pelos professores, a exemplo das monografias produzidas pelos alunos nas escolas Baniwa/Coripaco na conclusão do ensino fundamental. Foi destacada a experiência com pesquisas participativas na Escola Pamáali, em especial uma pesquisa sobre paisagens. A partir do diálogo entre conhecimentos tradicionais e científicos, *Paisagens Baniwa do Içana: etnoecologia de unidades de paisagem como base para a gestão socioambiental*, registrou e organizou os conhecimentos sobre os tipos de florestas (paisagens) que os Baniwa têm na

sua terra e quais são os recursos que cada lugar oferece ou pode oferecer para esse povo viver bem hoje e no futuro. Por ser um tema de relevância para toda região, gerou uma base de dados importante para os projetos de intervenção na região do Içana. Em relação às pesquisas desenvolvidas nas outras escolas, essa pesquisa apresentou como diferencial o aprofundamento do tema, por ter sido viabilizada com orientação e acompanhamento de conhecedores Baniwa das paisagens e assessoria de ecólogos, contando ainda com instrumentos de informática e internet, o que as outras escolas não possuem.

A riqueza das ações da Rede de Escolas Baniwa e Coripaco está na possibilidade de experimentar novos processos de aprendizado na direção do ensino de qualidade nas escolas e comunidades Baniwa/Coripaco; compartilhar as diferentes experiências e promover reflexões e autoavaliações sobre suas práticas; e favorecer o acompanhamento de lideranças indígenas. Tudo isso torna possível romper com o modelo de educação convencional e nortear uma educação escolar de qualidade, de acordo com os anseios das comunidades, articulada com os projetos comunitários, e que apoie a gestão territorial com fundamentos socioambientais e econômicos.

Um dos resultados desses encontros foi a sistematização de várias das experiências acumuladas na docência (aprendizagens, práticas, dificuldades, avanços, conquistas, angústias). É evidente que um espaço mais amplo de trocas permite um acesso mais igualitário às experiências de vida e pedagógicas destas sociedades, em toda a extensão territorial destes povos. Essa ação torna mais equiparável, para todas as escolas Baniwa/Coripaco, o desenvolvimento da educação escolar indígena.

### Os desafios ainda são muitos

Apesar dos avanços, alguns professores afirmam que não conseguem mudar sua prática de

ensino apontando, entre outros fatores problemáticos, a falta de apoio pedagógico e o atual abandono da educação escolar indígena no alto rio Negro pela política pública. Os participantes da rede comentam que os professores que hoje atuam com propostas mais inovadoras são os que passaram pela formação em serviço, seja no âmbito das oficinas pedagógicas de formação continuada promovidas pelo Projeto de Educação Foirn/ISA, seja na gestão de 2005 a 2008 da Secretaria Municipal de Educação, que deu continuidade às atividades de formação por meio de uma parceria com a Foirn e o ISA.

Hoje, a maioria dos professores que atuam na calha do rio Içana é Baniwa ou Coripaco. Motivo de comemoração. Em grande parte, são jovens que cursaram o I Magistério Indígena e/ou estão cursando o II Magistério Indígena. Atualmente, os maiores

desafios que eles enfrentam são: a formação para atuar no ensino médio, já que apenas 30 dos 147 professores da região são graduados na UEA ou Ufam; e a situação contratual não regularizada de cerca de 70% do quadro de professores da bacia do Içana, que trabalham em regime de contrato temporário e não compõem o quadro efetivo de docentes, dado que só houve um concurso público para professores indígenas no município, em 2003.

As escolas indígenas ainda vivem o *tempo* da deficiência no apoio pedagógico, o *tempo* da falta de formação continuada dos professores, o *tempo* da ausência de apoio à produção de materiais didáticos nas línguas indígenas. Os maiores desafios para a consolidação de uma educação escolar indígena de qualidade certamente serão superados quando o poder público cumprir os compromissos descritos nas leis de educação.

# A CHUVA: UM TEMA DE PESQUISA NA ESCOLA PAMÁALI

JUDITE ALBUQUERQUE  
CARLOS ARGUELLO  
LAISE DINIZ  
PROFESSORES BANIWA

Durante a terceira oficina de formação dos professores que atuavam na Escola Pamáali em maio de 2003, foi elaborado o planejamento da etapa letiva seguinte, que aconteceria no mês de junho.

Estiveram presentes 12 professores baniwa e coripaco que haviam participado das duas oficinas anteriores, e também novos participantes, professores baniwa, e alguns anciãos e lideranças da Escola Pamáali, dispostos a contribuir com conhecimentos da cultura baniwa e coripaco relacionados com as estrelas e o calendário ecológico.

A oficina foi coordenada pelos assessores prof. Carlos Arguello (Unicamp) e profª Judite Albuquerque (Unemat). Continuou-se com as discussões iniciadas anteriormente, em novembro de 2002 na Escola Pamáali, quando foram construídos instrumentos simples de observação da natureza: o *gnomon*, o *pinico solar* e o *telescópio*. Entre os professores, manifestava-se o desejo de aprender a fazer um planejamento de aulas trabalhando por temas e através de pesquisas. Os anciãos expuseram seus conhecimentos para as gerações mais novas. Este texto apresenta um exemplo de sistematização de plano de aulas para uma etapa letiva, que foi trabalhado durante a oficina.

## Planejamento da etapa letiva

***Tema escolhido pelos professores e alunos:  
chuva***

### ***Por que trabalhar com esse tema?***

Porque no calendário da região, o mês de junho, quando será a etapa letiva, é um tempo de muita chuva, e a pesquisa vai ajudar a compreender mais profundamente o fenômeno da chuva e outros fenômenos relacionados: temperatura, umidade, pressão do ar e as correntes térmicas. A pesquisa servirá também para organizar as atividades da escola e relacioná-las com as atividades das comunidades, assim como para ter na nossa biblioteca o registro de alguns conhecimentos sobre esse tema, de maneira a enriquecer nosso acervo bibliográfico.

### ***Lista dos assuntos que podem ser estudados a partir do tema chuva:***

- Calendário baniwa baseado nas constelações.
- o que é a chuva? Sua importância e como ela se produz;
- os diferentes níveis de altura dos rios e igarapés;
- medições da quantidade de chuva (precipitação pluvial);
- raios e trovões;

- insetos que aparecem mais no tempo da chuva;
- atividades humanas durante esse tempo;
- organização das atividades da escola nesse tempo;
- época de chuva nas outras regiões, tempo de inverno na Amazônia;
- diferentes métodos de previsão de chuva.

## Metodologia de trabalho

O trabalho de pesquisa tem o seguinte desenvolvimento.

### Introdução

Época de chuva na região e em outras regiões no alto rio Negro e na Amazônia, pesquisa bibliográfica e com pais, mães, velhos e velhas. Organização das atividades da escola no mês de junho, através de reuniões com professores, alunos e Conselho da Escola.

### Medição da altura do rio

Utilizar como instrumento uma madeira denominada acariquara, lavrada feito uma régua, para a prática de gráficos e previsões. Comparar com a medida de anos anteriores, a partir de dados de épocas anteriores, se existirem. Comparar com dados sobre a variação da altura de outros rios na Amazônia, pesquisa bibliográfica e na internet.

### Medição da precipitação pluvial (quantidade de água da chuva)

Marcação diária da precipitação das chuvas, feita com uma vasilha, sempre mais ou menos no mesmo horário do dia, durando 24 horas. Ou seja, durante todo o dia, nos momentos em que chover, os alunos e professores devem colocar a vasilha para coletar a chuva.

Discutir sobre a importância desta medição para a prática de gráficos, cálculo de captação de água limpa; prática de cálculo de superfícies, volumes, sistemas de medidas, unidades, etc. Importância da comparação desses dados coletados

com outras medições de precipitação pluvial no Brasil e em outros países.

### Plantio e capina

Nos plantios da escola, verificar a necessidade de limpeza e épocas de colheita. Medir as possíveis erosões e pesquisar maneiras de corrigir. Registrar as plantas que dão colheita nessa época e pesquisar outras, possíveis de serem plantadas, para servir de alimentação dos alunos, como alternativa à pesca que nessa época não é boa.

### Pesca

Construir diferentes armadilhas para pesca, organizar os turnos dos alunos, observar e registrar a eficiência de cada uma nessa época de chuvas. Registrar os tipos de peixe que são pescados.

### Diferentes métodos de previsão de chuva

Fazer um levantamento dos métodos utilizados pelos baniwa a partir dos conhecimentos dos próprios alunos e professores, registrando e ilustrando. Completar com uma pesquisa a ser feita entre as etapas letivas nas comunidades, com os velhos e as velhas:

- a) o canto da rã - canta três dias antes de chuva;
- b) canto do jacu - quando esse pássaro grita de noite, é sinal que vai chover no dia seguinte;
- c) quando cai uma folha seca, fazendo muito barulho, como se fosse grande;
- d) quando uma árvore se quebra sem vento forte;
- e) quando morcegos falam;
- f) quando as andorinhas falam voando;
- g) quando a arraia procura minhoca de dia, chove depois de 2 ou 3 dias.

Métodos dos não indígenas para previsão das chuvas: fazer uma pesquisa bibliográfica e entrevistas com assessores. A sociedade dos não-índios utiliza principalmente três instrumentos:

- a) barômetro - para medir a pressão do ar;
- b) higrômetro - para medir a umidade do ar;
- c) termômetro - para medir a temperatura do ar.

### ***Experiências que podem ser feitas***

- Chuva na cozinha - para comprovar como acontece a chuva;
- lâmpada - para comprovar a existência de correntes térmicas;
- garrafa - modelo de tornado ou corrente de ar espiralada.

### ***Observação dos pássaros***

Observar os pássaros que voam aproveitando as correntes térmicas, voando sem mexer com as asas.

### ***Observação dos insetos***

Observar e coletar os insetos mais comuns nesse mês de junho, descrevê-los, pesquisar suas histórias, suas funções e outras curiosidades. Contar os insetos e pesquisar como vivem:

- pium
- carapanã
- mutuca
- mosca
- centopeia

Como se defender deles?

A utilização da fumaça feita de madeiras especiais é um dos métodos mais utilizados para espantar mosquitos e piuns. Pesquisar outros métodos.

Formação de coleções, pesquisando a taxonomia, ou seja, a classificação desses insetos segundo a teoria baniwa e segundo a biologia dos não indígenas.

### ***Avaliação***

A avaliação não deve ser feita só dos alunos, deve ser também uma avaliação dos professores, dos coordenadores, da assessoria, das associações ou conselho da Escola, da participação das comunidades, e das instituições que apoiam a escola, como Oibi, ISA, Foirn, Semec, Seduc/AM e até mesmo do MEC. A avaliação não é só um momento: ela é contínua, permanente; ela serve, sobretudo, para poder re-planejar bem as ações da escola e por isso é que ela deve ser feita continuamente. Ela deve orientar também cada aluno

e professor no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, além de informar aos pais e mães dos alunos como a escola está trabalhando e como seus filhos e filhas estão participando e aproveitando suas atividades.

Há muitas maneiras de se fazer a avaliação:

- autoavaliação: o aluno fala ou escreve sobre o seu próprio desenvolvimento, o que ele aprendeu em cada projeto (tema) de estudo, as dificuldades que ele está encontrando, o que mais ele espera aprender sobre aquele tema, as perguntas que ele tem para fazer, rumos que ele quer dar no seu trabalho escrito e nas próximas pesquisas;
- observação e acompanhamento feito pelo professor: gestos, ações, iniciativas, respostas, participação em grupo, interesse ou desinteresse, produção na sala e fora de sala de aula. O professor deve fazer uma observação atenta dos alunos, não para castigá-los, mas para ajudá-los a desenvolver todas as suas potencialidades;
- documento individual: um texto descritivo sobre cada aluno, analisando o seu desenvolvimento em cada projeto (ou tema de estudo), que servirá também de guia para os planejamentos futuros de todas as ações da escola;
- reuniões: de alunos, de pais e lideranças, de professores; essas reuniões devem ser registradas, pois são formas eficientes de avaliação;
- assembleias: de pais, do Conselho ou Associação Escolar, ou Associação de Pais e Mestres, também devem ser registradas e lidas pelos alunos e professores que não participarem das mesmas;
- reuniões de professores para avaliar e replanejar as atividades da escola: devem ser registradas e lidas sempre que necessário.

### **Textos de apoio**

Pode-se buscar textos de apoio para o tema escolhido para uma etapa letiva, antes do seu

início, em livros existentes na biblioteca municipal de São Gabriel ou nos colégios da cidade; ou pode-se escrever textos de apoio durante o período letivo, juntando informações dos professores e de pais e mães dos alunos. Deve-se incentivar os alunos e professores a buscarem textos de apoio para os projetos de pesquisa nas bibliotecas da escola, na internet e com os mais velhos e mais velhas.

### ***O que é a chuva?***

O ar quente é mais leve, menos denso do que o ar frio, por isso ele sobe na atmosfera. Para comprovar isso, basta observar a fumaça: ela sobe porque é mais leve do que o ar atmosférico; ou fazer uma experiência, colocando uma hélice de papel sobre uma lâmpada: a hélice se movimenta com o calor.

O ar que se desloca de um ponto a outro ou se concentra, faz pressão. Quando a pressão atmosférica baixa numa certa área: o ar mais leve, mais quente, sobe e chupa (suga) o ar que está em volta, formando o que se chama um centro ciclônico.

Esse ar em movimento é o vento: deslocamento do ar, de certa região de alta pressão, para um centro de baixa pressão (faça o desenho).

Em regiões não muito grandes, mas localizadas (um asfalto, uma mata onde existem regiões com areia e pedras), o ar é mais quente, gerando as chamadas correntes térmicas. Pode-se comprovar a presença dessas correntes térmicas observando o voo de alguns pássaros que aproveitam essas correntes de ar para voar bem alto, sem precisar bater as asas. Eles se deixam levar pela força dessas correntes de ar quente que sobem. É o caso do urubu que é visto planando tranquilamente, sem mover as asas.

Ao subir, o ar das correntes térmicas e dos centros ciclônicos se encontra com temperaturas mais baixas (por volta de 5 a 10 graus abaixo de zero); então esse ar se resfria. O ar quente é capaz de guardar em si uma quantidade maior de água dissolvida, que é o vapor. Mas o ar frio

não consegue segurar essa umidade, e solta esse vapor condensado em forma de água que então se precipita. Pode cair em forma de chuva ou de granizo. A chuva de granizo acontece quando, ao subir, o ar encontra temperaturas muito mais frias, cerca de 20 a 30 graus abaixo de zero. Resumindo, pode-se dizer que a evaporação produz o ar úmido que sobe e se condensa nas regiões mais frias e então cai na forma de chuvas.

### ***Raio e Trovão***

As correntes térmicas e os centros ciclônicos ao subirem, arrastam consigo poeira, água, areia, partículas de todo tipo que se atiram. Esse atrito provoca a eletrização das nuvens (eletricidade estática, gerando regiões positivas e regiões negativas). Quando se tocam, uma nuvem de carga positiva com outra de carga negativa, acontecem o raio e o trovão. O raio é a faísca e o trovão é o estrondo que esse encontro de cargas elétricas contrárias provoca.

A eletricidade atmosférica é muito alta, variando entre 150 mil volts até milhões de volts. Para entender isso, basta comparar com a voltagem da eletricidade caseira que é de 100 a 220 volts. Pode-se calcular a distância da tempestade em relação ao observador pelo tempo que leva para se ouvir o estrondo do trovão depois que se viu a faísca do raio. A propagação da luz é quase instantânea, acontece na mesma hora. Ela percorre 300 mil quilômetros por segundo. Ela é muito mais rápida que a velocidade do som, que faz apenas 1.200 quilômetros por hora ou 300 metros por segundo. Por isso, primeiro se vê o raio e só depois se ouve o trovão. Assim, se você marcar 1 segundo entre o raio e o trovão, significa que a tempestade está a 300 metros de distância de você. Se você marcar 2 segundos, ela está 600 metros longe de você. Se marcar 3 segundos, 900 metros e assim por diante. De maneira que, marcando o tempo, seguidamente, é possível saber se a tempestade está se aproximando ou se afastando do observador.

### ***Métodos de previsão de chuva na tradição baniwa***

Nas sociedades não indígenas existe uma ciência que estuda e prevê o clima, chamada Meteorologia. Com esse conhecimento pode-se prever se o tempo vai ser bom ou não, nos dias ou meses subsequentes. Na tradição baniwa também existem conhecimentos e métodos de previsão do tempo, muito utilizados pelos antepassados. Esse conhecimento foi transmitido de geração para geração e até hoje é conhecido pelos adultos e mais velhos.

Na terceira oficina dos professores baniwa e coripaco, que foi realizada em maio de 2003, um dos assuntos discutidos foi o método de previsão de chuva na tradição Baniwa. Para o registro desse tema os senhores Fernando José e Paulo Eduardo foram entrevistados. Como a oficina tinha como objetivo produzir materiais didáticos durante sua realização, nós registramos o que foi dito durante essas entrevistas, que foi estruturado no texto seguinte.

“Na sociedade baniwa existem vários tipos de indicadores de chuva, que são oferecidos pela própria natureza, como por exemplo: animais, peixes, árvores, minhocas, aves e até as constelações. Alguns sinais indicam a chuva comum e alguns indicam a chuva grande, ou chuva propriamente dita, que é conhecida como chuva de inverno. Neste texto, teremos oportunidade de conhecer alguns indicadores de chuva na nossa tradição:

- a) Jacu é um tipo de ave que geralmente é encontrada em qualquer lugar, ou seja, em qualquer região. Quando esse pássaro cantar ao cair da tarde, isso significa que vai chover no dia seguinte, mas isso indica chuva comum.
- b) Tucano é um tipo de ave que tem bico grande meio curvado, que tem penas pretas, na região do ânus tem penas amarelas e vermelhas. Quando esses pássaros se juntam numa árvore morta logo cedo, isso significa vai chover logo em seguida.”

### **Últimas considerações**

Para quem imagina que organizar uma escola desenvolvendo as propostas curriculares por meio de temas e de pesquisa é coisa complicada, nossa resposta é NÃO! Não é complicado, mas precisa ser bem planejado desde o começo dos trabalhos.

Escolher o tema e conversar bastante sobre os motivos da escolha. Neste caso, o tema da chuva foi escolhido porque a etapa seria na época da chuva, na Escola Pamáali; e as atividades foram escolhidas para dois meses de aula, em tempo integral. Como tínhamos vários subtemas, foi preciso conferir que aspectos interessavam mais a uma ou a outra turma. Cada pequeno grupo, ou turma, deve fazer depois seu próprio planejamento, sempre com a orientação do professor.

O planejamento inclui longos momentos de reunião de todos os alunos para comunicar o andamento da sua pesquisa, o que estão descobrindo, o que não estão conseguindo entender, o que estão precisando para continuar os trabalhos. Esses momentos de reunião da turma toda são muito bonitos e cheios de novidades. Os alunos costumam trabalhar muito bem em grupo e vão se animando mais, na medida em que vão descobrindo os conhecimentos, chegando às respostas das perguntas que eles mesmos se colocaram. Os espaços vão sendo ocupados e organizados de acordo com as necessidades da pesquisa. Os horários acabam sendo flexíveis, e bem utilizados. A escola acaba sendo um grande laboratório.

Se por acaso o diretor da escola não entender o que está se passando (isto não acontece na Escola Pamáali, porque o diretor é também professor e orientador de pesquisa), ele pode pensar que a escola virou uma bagunça: ENGANO! Tudo está no lugar em que deve estar, mas não como nas escolas que trabalham com sistemas fechados. Ah! Nesses casos, não rola pesquisa, porque a coordenação pedagógica e o diretor acham que faz muita bagunça. E também porque de 50

em 50 minutos toca uma campainha e troca de professor e daí acaba com tudo o que estava começando. E começa outro assunto. Isso é muito desagradável, não se conclui nada e já vem outra aula. A pesquisa termina (não o assunto, que geralmente não tem fim e se pode voltar sempre nele para se aprofundar) quando os alunos estão satisfeitos com o que conseguiram entender e registrar. Fica tudo anotado, relatado, ilustrado, pronto para divulgar. É preciso ainda lembrar que depois de tudo pronto, não tem nota, porque o professor esteve junto o tempo todo, acompanhou cada grupo, cada aluno, e ainda tem o tra-

balho de escrever um texto sobre cada projeto e cada aluno, no final da etapa.

Tudo o que se produz de conhecimento pela pesquisa, numa escola indígena onde a comunidade pensa e reflete o que quer da escola, precisa ficar pronto para ser divulgado e até publicado, porque a comunidade (pais, mães, lideranças, alunos, professores) participou da montagem do currículo, a comunidade veio na escola discutir o andamento, ver os resultados, propor mudanças, alterar decisões. Afinal, a comunidade precisa e quer saber o que as crianças e os jovens estão produzindo para melhorar a vida na comunidade.

# APROXIMACIONES A LA ETNOMATEMÁTICA

## BANIWA - CURRIPACO

FRANCISCO ORTIZ GÓMEZ

Los Baniwa del Isana son la misma gente que, en Colombia y Venezuela, se conocen como Curripaco (que en ocasiones se transcribe “Coripaco” en el Brasil), aunque se diferencian por sus formas de habla. Las variedades curri y kjenim se hablan principalmente en Colombia y en Venezuela, mientras que el ñame y el karo se hablan en el Isana, y también en el bajo Guainía.

Desde 1991, en el marco del Programa Consolidación de la Región Amazónica – Coama, vengo acompañando a los Curripaco y Nheengatú del río Guainía colombiano en el desarrollo de un programa de escuelas comunitarias, promoviendo la construcción curricular desde el uso de la lengua y los conocimientos culturales propios y con la participación de los líderes y sabedores.

En 2000 y con apoyo de Oibi, “Organização Indígena da Bacia do Içana”, viajé por el Isana haciendo un registro de los petroglifos y en 2002 participé en la evaluación del Proyecto de Educación (Foirn/ISA/RFN). En ese entonces visité la escuela Pamáali (Eibc) y pude compartir sus experiencias con líderes, profesores, estudiantes y asesores. En 2006 participé en un taller para la edición del libro de peces *Kophenai nako*. En varias reuniones del Programa de Cooperación y Aliança para el Noroeste Amazónico – CANOA, realizadas desde 2004, se han permitido

encuentros entre líderes y profesores de los tres países. Todos esos encuentros han sido momentos de conversación, reflexión y enriquecimiento mutuo.

Participé, finalmente, del taller de Formación en Matemática para investigaciones en la Enseñanza Media realizado en Pamáali del 5 a 13 de Noviembre de 2007 que es el foco de este texto. Allí participaron profesores de la escuela de Pamáali y de las Aatis – asociaciones de autoridades tradicionales – Wayuri (bajo Guainía) y de Jajlami (medio Guainía). Las Aatis son asociaciones de comunidades indígenas reconocidas por el Estado colombiano como autoridades oficiales de gobierno.

También estuvo Laise Diniz, del Instituto Socioambiental, que viene trabajando en la Eibc desde hace un tiempo y a partir de sus anotaciones organizamos este texto.

Según el profesor Raimundo Benjamin, de la Eibc, el objetivo de este encuentro fue el de “Entender el pensamiento matemático construido por los blancos y también la importancia para los procesos de formación que estamos desarrollando. Puesto que en nuestras investigaciones – paisajes baniwa, pimienta, la construcción del herbárium vivo y las actividades de manejo pesquero, ambiental y en nuestros registros históricos

- utilizamos cálculos (biomassa, áreas, estadísticas, gráficos, tablas, media...). Entender la lógica y construir definiciones en nuestras lenguas es la propuesta de este encuentro”.

## Pensamientos matemáticos

La matemática ha sido descrita tradicionalmente como la ciencia de los números y de las formas. En una visión más amplia, además de aritmética y geométrica, la matemática abarca también una variedad de campos del pensamiento formalizado como funciones y datos, clasificación, lógica, simetría, semejanza, recurrencia, aproximación, representación, simbolización, etc. Temas sobre los que cada cultura y cada lengua tienen sus propios desarrollos. En nuestro enfoque no reconocemos una frontera entre el pensamiento matemático indígena y el pensamiento matemático académico occidental. Si bien podemos admirar desarrollos fantásticos en la matemática académica, no son menos asombrosos los descubrimientos indígenas: basta observar una trampa de curupira o leer la versión multiplicativa de la paradoja de Aquiles y la tortuga. Con esta visión, en el taller de matemáticas realizado en la Escuela Pamaali, se propuso abordar varias líneas de reflexión tales como:

- Reconocimiento, construcción y expresión de conceptos matemáticos en las lenguas nativas amerindias (curripaco-baniwa, sus variantes y el nheengatú);
- identificar operaciones y conceptos matemáticos en procesos culturales como la cestería, la elaboración de trampas, la arquitectura y en general actividades técnicas que incorporan pautas recurrentes, medidas regulares y algoritmos, aplicaciones y propiedades físicas;
- identificar conceptos y procesos matemáticos en los relatos de la tradición oral, en especial las historias de *yoopinai* o *curupiras*;
- desarrollar conceptos y procesos aplicados a las investigaciones adelantadas en el marco del programa de la escuela Pamaali, especialmente

en los campos de manejo ambiental, desarrollo agroforestal, conocimiento tradicional, normatización lingüística, etc.

En esas líneas el trabajo se avanzó muy significativamente. La construcción de cada palabra se discutió en el curso con todos los participantes y posteriormente en grupos de habla, buscando aproximar la noción o concepto a su expresión en la lengua. Fue también un ejercicio gramatical en la medida en que la búsqueda de palabras se trabajó desde el análisis morfológico, aunque en un nivel básico.

Sobre las líneas de investigación mencionadas mas arriba es importante seguir investigando, desarrollando propuestas y reflexionando en la búsqueda de consensos para consolidar un cuerpo de conceptos e ideas que sirvan de base a la construcción de diferentes campos del saber. Aunque el taller de Pamaali se desarrolló hacia temas de matemática aplicada, a la bioestadística y al lenguaje algebraico, entre otros, teniendo en mente los proyectos de mapeo de recursos, caracterización de los paisajes naturales, y otras investigaciones del programa de la Escuela Pamaali, en este artículo, se presentarán algunos ejemplos trabajados a través de dos líneas: 1) la construcción del vocabulario y el lenguaje matemático y 2) el descubrimiento de conceptos e ideas matemáticas en los cuentos de *curupiras* o *yoopinai*. La invitación a los profesores es a seguir explorando la construcción de palabras alrededor de las diferentes disciplinas académicas y, sobre todo, seguir estudiando y descubriendo los secretos de la propia tradición cultural.

Así, se abordó la matemática como una mirada de la realidad que focaliza las características de forma y tamaño y sus relaciones de comparación, abstrayéndola de sus características o propiedades físicas. Los conceptos básicos se abordaron como propiedades formales de la realidad así como su reconocimiento en la propia lengua: la línea recta, la forma del horizonte, el recorrido de la mirada; el triángulo; la forma de la estructura del techo de la casa; el punto; un cruce de caminos o líneas.

A partir de algunos ejemplos iniciales se entendió la tarea de identificar y nombrar ideas matemáticas básicas desde el ámbito de la espacialidad, las configuraciones y su medición, la recurrencia y la numeración.

### Conceptos, términos y definiciones

Una reflexión inicial sobre las lenguas mostró rápidamente como las estructuras léxicales, gramaticales y sintácticas de cada lengua determinan maneras propias de conceptualizar los objetos de ese campo del pensamiento. La lengua baniwa curripaco es rica en morfemas que expresan la forma y extensión de los objetos, que siempre deben acompañar las raíces lexicales cuando se deben expresar relaciones de comparación, cuantificación, secuencia, sucesión y numeración. Estos "clasificadores nominales" aparecen en diferentes tipos de palabras como los demostrativos y en el sistema de numeración. Se dice: dos larguitos *yamhewi* para referirse a, por ejemplo, dos lápices, mientras que se dice *yamada* para dos objetos compactos medianos: *yamada jipada* es igual a dos piedras. Se dice "dos extensos", "dos planos", "dos entretrejidos", "dos enormes", etc. Además, el propio vocabulario de la lengua baniwa incluye nociones matemáticas como igualdad, proporciones, medidas y muchas más.

Con estos ejemplos de la realidad física se inició el reconocimiento y expresión de conceptos matemáticos.

**Línea:** Forma que sigue un rayo de luz o la mirada; forma que adquiere una cuerda cuando se tensa; el camino más corto entre dos puntos; doblez de una hoja de papel (el cruce de dos planos).

**Segmento:** El trozo de línea delimitado por dos puntos.

**Punto:** El cruce de dos caminos o dos líneas.

**Igualdad:** Dos objetos son iguales cuando se pueden superponer; las dos manos son iguales; dos figuras son iguales cuando se superponen sus vértices o puntas y sus lados.

**Ángulo:** La amplitud de espacio delimitada por dos líneas unidas que se abren o se cierran; por ejemplo la tijera, la puerta o el techo de una casa.

**Ángulo recto:** La dirección en que cae el rayo de sol a medio día; la dirección en que se trenza el puapua para hacer un balai.

**Rectángulo:** La hoja de papel constituye un rectángulo, es un cuadrilátero con ángulos rectos. Al manipular la hoja de papel reconocemos varias de sus características matemáticas de forma y tamaño y dejamos de lado otras características como el color, el tipo de papel, etc. Los lados opuestos son paralelos y al plegar la hoja por la mitad se pueden superponer dos bordes comprobando que también son iguales.

**Triángulo:** Figura plana formada por tres líneas: en la foto de la maloca de Cararapozo las dos líneas del techo y la línea horizontal del dintel de la puerta forman un triángulo; en general es una figura plana con tres ángulos o puntas.

**Triángulo rectángulo:** Figura formada al plegar una hoja de papel por la diagonal, la línea que une dos ángulos opuestos. De ese plegado resultan dos triángulos iguales que se pueden superponer y conservan cada uno un ángulo recto del rectángulo original.

**Triángulo babilónico:** Es el triángulo equilátero, considerado la figura perfecta por los babilónicos con tres lados iguales y tres ángulos iguales. A estos ángulos se le asignó el valor de 60 correspondiente a las 60 falanges de los dedos del ser humano, base de la numeración babilónica, valor que se tomó para medir la altura o ángulo del sol sobre el horizonte, es decir, el paso del tiempo.

**Triángulo egipcio:** El triángulo cuyas medidas están en la relación proporcional con los números 3, 4, y 5. Es un triángulo rectángulo, verifica la relación conocida como teorema de Pitágoras.

### Secuencia de temas discutidos

En el taller, los argumentos matemáticos se fueron desarrollando a lo largo de los días paso a paso, dándose una pequeña discusión hasta

alcanzar un consenso alrededor de cada idea o concepto antes de abordar el siguiente concepto. Las discusiones se dieron tanto en castellano como en portugués y también en las lenguas baniwa y nheengatú. Se siguió el principio que dicta que en las matemáticas cada paso es un eslabón de una cadena, ya sea una definición, una operación o una demostración. Todo paso debe ser verificable, ya que equivocarse un paso llevará a un resultado impredecible. No se puede saltar un paso. Sería romper la cadena. Esa forma de pensamiento sigue una línea. Otras formas de pensamiento llegan directamente al resultado, como una revelación o una intuición. Una visión global del resultado, como por ejemplo una estimación del resultado.

Un axioma es una verdad que no podemos derivar de otra verdad pero que reconocemos como cierta para, desde ahí, desarrollar una nueva cadena de argumentos. Por ejemplo el axioma de las paralelas es el concepto de partida para desarrollar todos los argumentos de la geometría plana o geometría de Euclides. En cambio, si se toma como verdad que dos líneas paralelas se encuentran siempre, como en una esfera, de esa verdad surge la geometría de Riemann, y si por el contrario se parte de que pueden existir múltiples paralelas que no se intersectan estaríamos pensando un espacio con una curvatura negativa, (geometría de Lobatschewsky) como en el doblado del tejido del sebucán en su extremo superior, un tipo de espacio en el que no existe un solo camino entre dos puntos sino muchos y diferentes. Es una clase de espacios donde sucederían eventos como los que acontecen en los encuentros con los *yoopinaí*.

A lo largo del taller se subrayó que el pensamiento matemático existe en todas las culturas y que constituye también un lenguaje en tanto se puede comunicar, se puede traducir y se puede crear.

Después del encuentro en Pamáali algunos de los profesores *curripaco* y *nheengatú* prosiguieron con la investigación en matemática, inspirados por los descubrimientos y el reconocimiento de conceptos, procesos y operaciones matemáticas

en las propias tradiciones culturales. Leonel Evaristo formuló una propuesta de representación gráfica de los números de acuerdo con su expresión en la lengua. Fanny Rosalino (tristemente fallecida en 2008), desarrolló un ejercicio de comparación de los sistemas de medidas a partir de la medición de cantidades y volúmenes en la producción del aceite de seje. En general, en las escuelas de Colombia de Wayuri y Jajlami y durante los últimos años, se han desarrollado una diversidad de estrategias pedagógicas encaminadas al descubrimiento de las matemáticas propias, así como también a los temas de la matemática escolar convencional.

En abril de 2008 se realizó un encuentro en Tabocal dos Pereira, con la participación de algunas comunidades *nheengatú*. Se trabajó el tema de la geometría desde las formas y pautas de la cestería, la numeración tradicional y su representación gráfica con símbolos propios.

### **Términos y expresiones matemáticas en baniwa - curripaco y nheengatú**

Los participantes en el taller se agruparon según sus lenguas y dialectos conformando cuatro equipos de trabajo para construir los términos para cada concepto o definición matemática (grupo *curripaco aja*, grupo *ñame*, grupo *karo*, grupo *nheengatu*). Este es un camino que apenas se inicia y que necesariamente deberá socializarse una y otra vez hasta encontrar la palabra más afortunada, la metáfora más evocadora, o el concepto más riguroso y exacto. Es una invitación a proseguir con el trabajo realizado.

En la construcción del lenguaje matemático hay elementos metafóricos pero también transformaciones gramaticales. Se parte de expresiones propias que se adoptan o son directamente lenguaje matemático, como los numerales, los clasificadores, los términos para procesos y relaciones formales y recurrentes. También se utiliza una metáfora cuando, por ejemplo, se nombra como al "ojo de tigre", la forma del tejido exagonal de canastos y balayes.



© Francisco Ortiz, 2007

**Professor Juvêncio Cardoso explica conceitos geométricos, oficina de matemática na Eibc-Pamáali**

Las ciencias físicas y naturales están construídas linealmente aunque cada día hay nuevos campos que se entrecruzan y se complementan dando lugar a nuevos “paradigmas”, nuevos puntos de partida. Interdisciplinaridad y multidisciplinaridad.

La matemática expresa la armonía del mundo físico, de las simetrías, las regularidades, lo que constituye la belleza de lo que existe. Pero también las palabras tienen una forma, una eficiencia y una poesía. Este capítulo es una invitación a proseguir con el trabajo realizado

### Conceptos traducidos por lo grupo Curripaco aja<sup>1</sup>

1. *Jlinanakja*: línea. *Papiñeetakarukja jliaji linitakáwa Jnite jliwidana jliaji kukakjaakatsa*: lo

que lleva del comienzo y hasta el final de algo alargado. *Kajji apakja inipu-shu*: así como un largo camino.

2. *Jlinanakja mayankjai*: línea recta. *Kuájishu-pakani*: la forma de un hilo tendido. *Kaikjajii taawali tarapiakjai shu*: la forma de un rayo de luz. *Kajji pakajña takapishu kjéreka*: hacia donde uno señala. *Kajji kuka ikananialeshuka*: el camino corto entre dos puntos. *Tsumikjai pjatsa*; *mayakankjai liwanapanakujle*: forma del horizonte.
3. *Mayakankjai yenonshe*: vertical, recto desde lo alto.
4. *Pataujle*: segmento.
5. *Pakja medakjaitsa linakuite jliaji mayakankjai*: un segmento de una línea recta.
6. *Jliyapaakakáwa, jliyapaakakana*: punto.

<sup>1</sup> Tiago Pacheco, Roberto Herrera, Leonel Evaristo, Miguel Santana, Eleodoro Ramirez, Mauricio Sanchez, Joselin Martinez.

7. *Tsijmi*: punto; *kuajishupakani liukakaana*: punto de llegada.
8. *Patjinada*: este sitio del que se está hablando.
9. *Jneyapakanaa kaawatsa*: un lugar donde no se puede pasar (*yarudati*).
10. *Yupinai jiyapakarun*: paso o atravesadero de curupira.
11. *Pakuakaperi inaiwaka*: igualdades de varios (personas seres o cosas cuando son iguales).
12. *Yaawi miitsi pakuakaperina*: el tigre y el gato son semejantes.
13. *Roberto Mikeli pakuakaperi jimiñakana*: Roberto y Miguel son iguales en peso.
14. *Najalipakanaku*: en largura.
15. *Miguel Roberto pakuakaperi najalipakanaku*: Miguel y Roberto son iguales de altos.
16. *Lijmekuakakáwa liuyawáka*: ángulo, grado de separación o apertura. *Kaiji lijmekuakakajni u u litakakajniu jliaji piri payuakadanaku lishu*: así como se abre o se cierra la tijera para cortar.
17. *Lijmekuakakáwa liuyawáka mayakandali*: ángulo recto. *Panti itunifishu mayakandali*: esquina de la casa.
18. *Lijmekuakakawa liuyawaka pamuyua*: medio ángulo o bisectriz.
19. *Jlinanakja ibititakada yamada jliaji jlimekuakawa liuyawaka*: línea que divide en dos el ángulo.
20. *Kukakatsa iparemaishu jalipakujnia peri*: polígono, cualquier lado tiene forma alargada.
21. *Madalidadali itufi*: triángulo, lo que tiene tres bases.
22. *Madalidaperi yeekua*: lo que tiene tres lados o costados.
23. *Madalidaperi jinanakj nauyawaka*: lo que tiene tres líneas.
24. *Madalidadali jitaku*: lo que tiene tres puntas; o tres narices.
25. *Ishukada yamema itawana pakuakaperi jnite pakja medakjai*: figura que podemos construir con tres palitos.
26. *Jlinanakja pemeniriperitsa ikejñatakalíneas paralelas*: líneas que apuntan en una misma dirección.
27. *Ikejñataketi*: señalar un punto, o apuntar.
28. *Pakuakaite*: plano.
29. *Pakuakaite kawishukanadalina*: plano medible; plano cartesiano.
30. *Paita pakuakaite isrukada mayakanikjai iwana-panakule jnite apakja yenonsre pataitakawa pauruetaka jliyapakakawa*: plano que se extiende en forma vertical y en forma horizontal.

### Yoopinai - caminos, trampas, tejidos, historias

El cosmos curripaco baniwa y nheengatú incluye, además del espacio terrestre, varios mundos o estratos cósmicos donde habitan astros, personajes y seres de la naturaleza de los que dependen muchas de las actividades sociales y productivas de los pueblos indígenas del río Negro.

Los seres de esos estratos, conocidos como yupinai, o yoopinai o curupiras, celestiales, acuáticos o subterráneos, son como las personas de este mundo; tienen su organización social, sus jerarquías y su tecnología, etc., pero las propiedades físicas y espacios temporales en los que viven difieren de los de nuestro mundo cotidiano. Esta anisotropía del cosmos genera paradojas lógicas que se manifiestan cuando se produce un encuentro con seres de esos mundos quienes aparecen en el nuestro cuando se infringe alguna norma social o culinaria o de respeto a la naturaleza o cuando uno se aleja a zonas muy distantes de la comunidad.

Cuando una persona se encuentra en la selva y por alguna razón es perseguida por un yoopinai, esta puede demorarlo dejando en el camino un pequeño tejido que atrae su atención. El tejido, conocido como trampa o llave de yoopinai, está elaborado con hojas o varas entrelazadas de tal manera que no se pueden separar fácilmente. El yoopinai tiene una mente curiosa e intenta deshacer la trampa, pero como su pensamiento es diferente al del ser humano no logra desbaratar la trampa y mientras tanto la persona escapa.

Las historias de yúpinai ponen en juego esas diferencias o contradicciones en las dimensiones espaciales o temporales, la direccionalidad, las magnitudes, la gravedad, el orden, las secuencias, la velocidad, etc.

La anisotropía (opuesta de isotropía) es la propiedad general de la materia según la cual determinadas propiedades físicas, tales como: elasticidad, temperatura, conductividad, la velocidad de propagación de la luz, etc. varían según la dirección en que son examinadas. Un medio anisótropo podrá presentar diferentes características según la dirección.

La literatura de yoopinai es interminable. Es un género o un tipo de relato que nos recuerda a cada momento que nuestro mundo tiene varias dimensiones y que no podemos confiarnos en las simples apariencias que percibimos con nuestros sentidos. Debemos respetar la naturaleza y la sociedad si no queremos entendernos con los seres espirituales que cuidan el orden del mundo, su equilibrio y sus reglas.

Las historias están llenas de ideas matemáticas. El encuentro entre los hombres y los yoopinai siempre plantea una contradicción o una paradoja entre nuestro mundo cercano regido por un sistema de reglas y el mundo de los yoopinai que funciona con otras reglas diferentes o contradictorias. En esos mundos el espacio, el tiempo y sus medidas, la materialidad de las cosas, sus características físicas, la apariencia de las cosas y los seres son siempre divergentes. Se podría casi afirmar que cada historia de curupira encierra alguna paradoja lógica o alguna idea matemática.

De nuevo, estos ejemplos recopilados por profesores y estudiantes del programa de enseñanza media de la escuela Pamaali y por profesores de las Aatis de Colombia, son una invitación a seguir explorando la tradición oral buscando paradojas espacio temporales, ideas matemáticas, contradicciones así como a reir con el encuentro entre lógicas diferentes.

### **Nudeluelu**

Nudeluelu, es un yupinai que encuentra una muchacha menstruante que sale al monte a recolectar hormigas. Cuando está recolectando aparece el duende y le pregunta: ¿Cómo dijo cuando salió?

- Dije: salí a encontrarme con mi novio.

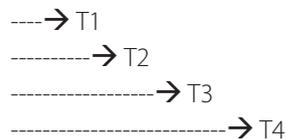
El Nudeluelu, contento con la respuesta, ríe un poco.

Al repetir la pregunta ríe de nuevo pero mas tiempo. Por tercera vez repite la pregunta y la muchacha responde igual; el duende demora riendo un tiempo mayor. Entonces la muchacha calcula cuanto tiempo va a necesitar para regresar hasta la casa y a las tantas veces que el Nudeluelu ya demora el suficiente tiempo revolcándose de la risa en el suelo, la muchacha escapa.

**DIVINO DASILVA TRENDARE**

### **Concepto o idea matemática**

A cada pregunta aumenta el tiempo en forma secuencial estableciendo una relación entre tiempo y distancia recorrida:



### **Historia de un joven raptado por las toninas**

Sucedió una vez que un muchacho flechó una tonina. Al tiempo, los Umawalinaí lo llevaron a su mundo donde estaba una muchacha enferma quejándose de un terrible dolor en la espalda. Era la misma tonina que el joven había flechado y tenía en la espalda ensartada la flecha que el le había disparado y que los Umawalinaí no podían ver, sólo la podían percibir como enfermedad.

Entonces el joven le sacó la flecha a la muchacha que de una vez se curó. En ese mundo las toninas son gente importante. Un humano puede caer en una trampa de una tonina y ser llevado a su mundo. Allí no tiene sino dos opciones: o casarse con la muchacha, o quedarse allá atrapado para siempre.

El joven permaneció con la muchacha unas tres horas y luego regresó a nuestro mundo. En la comunidad ya habían transcurrido como tres años. Después el joven regresó al mundo de los Umawali para estudiar medicina.

**LEONEL ÉVARISTO**

### ***Reflexión matemática***

Tres horas en el mundo de umawali equivalen a tres años en el mundo de los humanos. Expresión matemática: tres horas equivalen a tres años. Cambio de escala o cambio de unidades.

### ***Yoopinai***

Un día un cazador fue a flechar un venado en el lugar donde este animal acostumbraba a tomar agua. Entonces el subió y se encaramó en un árbol; en ese mismo momento llegó el yoopinai popeli. Allí había un palo hueco donde siempre guardaba su bastón, lo tomó y empezó a pegar una sola vez al palo hueco.

Luego el cazador bajó y tomó el palo de popeli y batió el palo hueco, igual que como lo hacía el yoopinai. Por el sonido, el poopeli se dio cuenta de que alguien había tomado su bastón y se enojó, regresó para ver si estaba su bastón y cuando llegó comprobó que si estaba allí, lo tomó y empezó a pegar de nuevo dos veces. Luego el cazador volvió a sacar el palo y golpeó de nuevo el árbol hueco dos veces, como lo había hecho el yoopinai. A la tercera vez el yoopinai no regresó y aprovechó para alejarse del yopinai que le había atrapado.

**MAURICIO GARCIA SANCHES**

### ***Idea matemática***

El cazador juega con la lógica del curupira. Después de comprobar primero una y luego dos veces que no ocurre nada con su bastón, da por cierto que en adelante no pasará nada con este aunque lo siga oyendo. Para el curupira, comprobar un hecho dos veces es suficiente para darlo por cierto  $n$  veces.

# ESCOLA CARIAMÃ

DOMINGOS CAMICO AGUDELOS  
GERSEM LUCIANO BANIWA

A escola de ensino médio da comunidade de Assunção do Içana recebeu o nome de “Ensino Médio Cariamã” pelas comunidades, e deverá ser oficializada com este nome quando for aprovada pelo Sistema Estadual de Ensino. É importante destacar que o esforço de inovação pedagógica que abaixo relatamos ocorreu especificamente no ensino médio, com a criação de uma coordenação composta por professores, representantes dos alunos e lideranças locais, a partir de 2004. Formalmente o ensino médio faz parte da Escola Nossa Senhora da Assunção, onde o ensino fundamental continua mantendo o currículo tradicional aprovado pelo Estado através do Conselho Estadual de Educação, antes mesmo de termos um diretor indígena. Os alunos do ensino fundamental por vezes participam de atividades do ensino médio se beneficiando também das inovações adotadas.

A ideia inicial das lideranças indígenas era criar uma escola de ensino médio separada da escola do ensino fundamental para não acirrar o conflito com a comunidade religiosa, uma vez que esta última ainda funciona dentro das dependências e prédios da missão salesiana. Como isso não se concretizou, o ensino médio, que só então era implementado na comunidade de Assunção do Içana, ficou vinculado à Escola Nossa Senhora da Assunção com o nome de Escola Cariamã, e até hoje ainda não reconheci-

do pelo Estado (Seduc). Mesmo com uma gestão unificada, o Projeto Político Pedagógico construído e encaminhado para o Conselho Estadual de Educação em 2006 se refere única exclusivamente ao ensino médio. Talvez seja esse o motivo da demora na sua aprovação e reconhecimento.

A reivindicação da implantação dos cursos de ensino médio não era uma demanda exclusiva da comunidade de Assunção. Outras regiões e comunidades do rio Içana também reivindicavam atendimento às mesmas demandas. Desde 2006 até 2011 foram criadas seis salas de extensão: Boa Vista, Nazaré, Castelo Branco, Tunuí, Canadá e Parmáli. A sala de extensão de Boa Vista já formou duas turmas no ensino médio. Foram pensadas e organizadas inicialmente salas de extensão da Cariamã com objetivo de atender de forma imediata às demandas das comunidades solicitantes. Na perspectiva de que logo estas salas se tornariam escolas autônomas, foi dada a elas a liberdade de criarem seus projetos político-pedagógicos próprios, para irem conquistando sua autonomia. No entanto, essas experiências, no lugar de facilitar a futura autonomia, resultaram em intermináveis impasses burocráticos no âmbito do Estado do Amazonas que, através do Conselho Estadual de Educação, havia definido regras para criação e reconhecimento de escolas indígenas. Regras essas

que geraram impasses para aprovação e reconhecimento dos projetos político-pedagógicos dessas escolas, justificados por se tratarem de salas de extensão de uma escola estadual que já possuía um projeto pedagógico aprovado (mas para o ensino fundamental). Na realidade a criação de uma escola é um ato político-administrativo da Secretaria de Educação do Estado, primeiro ato formal para a constituição de uma escola. Infelizmente, até hoje esses impasses não foram resolvidos.

### **Educação escolar em Assunção do Içana: histórico até o início do ensino médio**

A Escola Nossa Senhora de Assunção foi a primeira escola implantada no rio Içana, conhecido como o rio dos povos Baniwa e Coripaco. A Escola Nossa Senhora da Assunção está situada no distrito de Assunção do Içana, onde também está localizada a Missão Salesiana Nossa Senhora de Assunção, fundada em 1957. Com a chegada das missionárias da Congregação das Filhas de Maria Auxiliadora (irmãs salesianas) neste mesmo período, deu-se início ao processo de escolarização do povo desta região com o internato feminino, composto por 50 alunas. O internato masculino só teve início em 1962. Em 1967 houve uma paralisação no atendimento escolar e catequético, com a retirada dos missionários da região, que só retornaram em 1976, permanecendo até os dias atuais.

A educação escolar dos índios estava sob a responsabilidade das irmãs salesianas pela Prelazia de São Gabriel da Cachoeira, a quem estava confiada e delegada pelo governo do estado do Amazonas a responsabilidade pelo atendimento escolar, inicialmente só nos internatos e mais tarde estendido também às comunidades, por meio das denominadas “escolinhas” ou “escolas rurais”. Nessas “escolinhas”, os professores eram ex-alunos de internatos, aqueles que haviam concluído pelo menos as quatro primeiras séries do ensino primário.

A escola de Assunção começou a funcionar atendendo alunos de 1ª a 3ª séries. Só a partir de 1978 começou a oferecer a 4ª série, ou seja, o en-

sino primário completo. A Escola Estadual Nossa Senhora da Assunção teve o seu ato de criação oficializado por meio do Decreto estadual nº 4.870, de 1980. No dia 12 de junho de 1991, após inspeção da Secretaria de Educação do estado do Amazonas, foi implantado o ensino fundamental completo (do pré-escolar à 8ª série).

Os missionários salesianos estiveram à frente da escola, em nome primeiro da Prelazia e mais tarde, da Diocese. Negociaram e assinaram com o governo do estado do Amazonas acordos que previam a locação dos imóveis da missão para o funcionamento da escola, pelo que recebiam recursos públicos. As irmãs também eram responsáveis pela criação, manutenção e supervisão das escolinhas rurais ao longo do rio Içana, nas quais alunos e alunas formados em Assunção prestavam serviço como professores contratados pelo Ieram – Instituto de Educação Rural do Amazonas. Como afirma Judite Gonçalves Albuquerque na sua tese de doutorado, neste período de reinado missionário a escola tinha dupla função de catequizar e formar honestos cidadãos, aplicando a metodologia de ensino de Dom Bosco. Os missionários, fortemente influenciados pela educação positivista, justificavam sua presença nas comunidades indígenas pela concepção de que tudo faltava a estes povos. Foi seguindo essa visão que implantaram escolas cujo principal objetivo era ensinar aos índios os conhecimentos, os valores e as culturas das sociedades europeias, da sociedade nacional dominante, em detrimento e negação dos valores, dos conhecimentos e das culturas tradicionais dos povos indígenas.

Mas a escolarização propiciada por essa escola missionária, mesmo com o seu caráter monoculturalista ou centrado na cultura nacional, sem dúvida foi fundamental para a emergência do movimento indígena associativo, crítico e reivindicativo do povo Baniwa. A missão, a escola e a comunidade de Assunção foram o berço desse novo movimento indígena contemporâneo no rio Içana. Foram os professores baniwa da escola de Assunção, juntamente com algumas lideranças comunitárias da mesma comunidade e de outras comunidades

da região, que criaram em 1988 a primeira associação indígena baniwa do rio Içana, a Associação das Comunidades Indígenas do Rio Içana (Aciri), filiada à Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn), então recém-criada. Foram os professores e lideranças baniwa de Assunção que mais participaram e contribuíram na primeira década do atual movimento indígena, para a consolidação e o fortalecimento do movimento indígena na região do Içana, por meio da Aciri, e em toda a região do alto rio Negro, por meio da Foirn, que teve entre seus dirigentes por dez anos consecutivos (1987-1996), um professor indígena de Assunção.

Neste sentido, é importante considerar o papel dos professores indígenas neste processo de mudança, porque são eles, juntamente com os pais, os principais envolvidos na busca por concretizar uma escola norteada pelos processos de ensino e aprendizagem indígenas, numa relação direta do ensino com os projetos de cada sociedade, para o seu presente e o seu futuro, preconizados pelo ideal de uma escola verdadeiramente indígena, diferenciada, bilíngue/multilíngue e intercultural. Foi essa a proposta defendida firmemente pelos participantes do I Seminário sobre Ensino Médio, realizado em São Gabriel, em março de 2004. É o que se pode ler no relatório do I Seminário: "A implantação do ensino médio indígena tem o propósito de possibilitar que as escolas indígenas, com projetos político-pedagógicos (currículos e regimentos) próprios, assumam efetivamente seu papel para contribuir na solução dos problemas enfrentados pelas comunidades, enquanto centros de construção dos diferentes saberes: acadêmico, popular e tradicional indígena, com formação para atuarem nas comunidades de origem, como sujeitos de sua própria história, bem como com capacidade para enfrentar o mundo da sociedade envolvente, como forma de evitar o êxodo das terras indígenas e a evasão escolar por meio da afirmação e valorização da identidade cultural". (Relatório do I Seminário sobre Ensino Médio, em São Gabriel da Cachoeira, p. 72).

O seminário tinha como objetivo discutir que tipo de ensino médio as comunidades indígenas da região do alto rio Negro queriam. Este seminário foi fruto de inúmeras reivindicações dessas comunidades pela ampliação da oferta de ensino médio que, na época, era concentrada na sede do município e em alguns centros distritais.

Junto à reivindicação de ampliação da oferta da educação escolar, as comunidades indígenas reivindicavam uma nova modalidade de ensino que articulasse os conhecimentos tradicionais, conhecimentos científicos e formação para o trabalho tendo em vista que as escolas, até então, não formavam os indivíduos para uma profissão. Toda essa reivindicação se sustentava pela experiência exitosa das chamadas "escolas piloto" que foram implantadas na região a partir do final da década de 1990, por iniciativa de algumas organizações indígenas e seus parceiros não governamentais com apoio da cooperação internacional, como alternativas às escolas missionárias e do governo, centradas fortemente na organização pedagógica e curricular monocultural e no modelo de escolas rurais ou urbanas não indígenas. As "escolas piloto" tinham como objetivo central na organização e atendimento escolar, valorizar as experiências educativas próprias das comunidades indígenas para atender às realidades e demandas atuais.

O desejo de autonomia e a capacidade de gerir seus próprios destinos motivavam os professores e lideranças indígenas a reivindicar do Estado a criação do ensino médio na região, bem como a contratação imediata dos professores e nomeação dos gestores das escolas indígenas. Decididos a construir suas próprias escolas, os participantes do seminário informaram às autoridades e representantes do Estado que, ao retornarem para suas comunidades, iriam iniciar a implementação das experiências de ensino médio indígena. Conhecedores de que o Estado só funciona através de pressão, foi tirada neste seminário uma comissão para acompanhar e articular as escolas na construção de seus projetos político-pedagógicos e encaminhar as demandas quanto à contratação de professores e material di-

dático necessários para o funcionamento das novas escolas de ensino médio. Deste modo os participantes do seminário, voltando às suas regiões, independentemente da aprovação do governo, iniciaram com recursos humanos existentes e disponíveis, a implementação do ensino médio indígena em algumas escolas e comunidades.

Assim, o grupo da comunidade de Assunção do Içana, retornando deste seminário e contando com apoio de recursos financeiros do projeto *Madzerukai*, gerenciado pela Escola de Assunção e que previa uma reunião na sede do distrito para discutir e encaminhar os trabalhos previstos, aproveitou-se desta oportunidade para discutir e planejar as atividades escolares e, por fim, o início das aulas do ensino médio. O projeto *Madzerukai* tinha como objetivo central a revitalização das culturas tradicionais da comunidade local, e contou com apoio técnico e financeiro do Programa Demonstrativo dos Povos Indígenas (PDPI), vinculado ao Ministério do Meio Ambiente.

Vale lembrar que, por mais de três anos, a comunidade escolar de Assunção já vinha anualmente desenvolvendo uma campanha de matrículas de alunos com objetivo de sensibilizar o governo para a implantação do ensino médio na comunidade. Na ocasião da reunião de planejamento para implantação do ensino médio, foram discutidos e reforçados os objetivos da escola, seu papel político como instrumento de acesso aos conhecimentos científicos universais, e também como ferramenta importante para a retomada e a reflexão sobre práticas culturais esquecidas ao longo dos últimos anos, como é o caso do Cariamã (rito de iniciação), percebidas pelos Baniwa como essenciais para a vida social comunitária e identidade étnica baniwa.

O “esquecimento” destas práticas culturais, adotado estrategicamente pela população indígena frente ao longo processo de dominação colonial que a igreja reforçava e impunha por meio da escola, precisava ser superado, para enfrentar os problemas verificados nos momentos atuais, notadamente quanto ao conflito geracional. A tensão geracional estava explícita no convívio social atípico, onde pais e lide-

ranças indígenas não conseguiam criar estratégias para resolver os novos problemas, gerados a partir de relações próprias da vida moderna em que os Baniwa estavam irreversivelmente envolvidos. Concretamente foram qualificados alguns problemas específicos, tais como: tabagismo, alcoolismo, pais e mães solteiras, desobediência e desrespeito dos jovens aos pais e mais velhos. Outro ponto levantado foi o de que os jovens baniwa que se dedicavam às atividades escolares não tinham tempo para aprender os ofícios tradicionais necessários para a sua sobrevivência autônoma na comunidade. Estes professores possuíam boa formação escolar, mas não tinham aonde trabalhar e sentiam muitas dificuldades para se adequarem à vida da comunidade, que em geral exige muito trabalho na roça, na pescaria e em outras atividades básicas do dia a dia. Portanto, estava aí a justificativa para se construir uma escola voltada a contribuir com a solução de problemas locais específicos, trabalhando também o conhecimento criado a partir do diálogo intercultural. O caráter prático (empírico) em que se fundamentou o objetivo da escola na visão dos comunitários de Assunção do rio Içana, contrapunha-se ao modelo de educação ocidental que os Baniwa até então estavam vivenciando. As urgências eram muitas e a escola foi convidada a dar sua contribuição neste processo de afirmação da identidade e na busca pela retomada da autonomia de vida.

Na perspectiva de garantia de futuro, o ensino médio precisava estar de acordo com a realidade das comunidades beneficiárias, trabalhando e oferecendo um ensino que levasse em consideração os recursos naturais existentes, com que os povos indígenas se relacionam de acordo com os princípios tradicionais de sustentabilidade ambiental e cósmica, ao mesmo tempo; um ensino que possibilitasse acesso a algumas tecnologias próprias das escolas, para acelerar e facilitar o trabalho e o bem viver das pessoas e das coletividades. Assim sendo, dever-se-ia formar o aluno de maneira que ele pudesse e gostasse de permanecer na comunidade e trabalhar por ela (opinião de um pai, na assembleia, Brasil, 2004b, p. 17).

Alunos, pais, professores e lideranças passaram a discutir suas demandas e expectativas para uma escola voltada para as coisas do povo Baniwa. Percebeu-se, então, muitos pontos de coincidência da Escola de Ensino Médio Cariamã com a outra escola baniwa, a Pamáli, situada no alto rio Içana, uma das “escolas piloto” já citadas acima, como é o caso da compreensão da escola voltada ao aproveitamento dos recursos naturais locais e que traz tecnologias que ajudem a melhorar a vida nas comunidades. Como lembra Albuquerque: “Nas novas propostas indígenas aparecem também novas discursividades (...). Não é um deslocamento ‘fora’ da escola, mas trata-se de uma escola ressignificada” (Albuquerque, 2007, 224).

Para não esquecer os debates realizados e as propostas feitas em assembleias e reuniões, deixamos registradas aqui as principais necessidades apontadas pelas comunidades indígenas, e a base legal que dá suporte a essas reivindicações, no sentido de conseguir realizar o sonho da escola indígena, aberta para outras etnias que, mesmo em menor número, morando em nossas comunidades, e estudando conosco, precisam de atenção específica e diferenciada.

A primeira questão está relacionada à necessidade de conquistar e garantir a autonomia da gestão das escolas como um todo, como condição para a sua efetiva apropriação e conseqüente transformação, de instrumento de dominação colonial, em instrumento de defesa de direitos e atendimento a interesses legítimos das comunidades indígenas. A segunda questão é a garantia de formação continuada dos professores, uma vez que as licenciaturas por eles cursadas até hoje são cursos de férias, sem nenhum preparo específico para desenvolver seus trabalhos segundo as novas bases e diretrizes da educação escolar indígena e sem uma biblioteca de apoio em suas comunidades. É a LDB/96 que dá essa garantia, quando afirma, no item 2 do 2º parágrafo, do artigo 79: “manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas”. E o Plano Nacional da Educação afirma: “É preciso reconhecer que

a formação inicial e continuada dos próprios índios, enquanto professores de suas comunidades, deve ocorrer em serviço e concomitantemente a sua própria escolarização” (MEC, 2002:31).

A terceira questão é a garantia de recursos financeiros e logísticos para a execução das atividades escolares, sobretudo para o deslocamento dos alunos e professores e para aquisição de acervo bibliográfico nas áreas das ciências e da literatura. Se não for assim, como poderão os professores e alunos trabalhar o ensino com pesquisa? Segundo a LDB, “a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa” (LDB/96, art. 79). Outro aspecto levantado durante as discussões foi a necessidade de garantir a seleção, a lotação, a contratação e a efetivação dos professores a partir das escolhas das comunidades e da disponibilidade do professor de permanecer na equipe por tempo suficiente para implantar um sistema de ensino coerente com as propostas das comunidades. Experiências até hoje, no início de cada ano letivo, têm indicado ainda a dependência da lotação feita pelos governos, cujos critérios nem sempre coincidem com os das escolas e das comunidades indígenas. É o Parecer 14/99 que reconhece o concurso como uma das formas de ingresso no magistério indígena, o que significa que outras formas poderão ser propostas e aceitas: “Os professores indígenas terão o concurso público como uma das formas de ingresso no magistério indígena. Outras formas de admissão (...) podem ser usadas visando atender às realidades socioculturais e linguísticas específicas e particulares de cada grupo, para que o processo escolar não sofra descontinuidade” (MEC, 2002:55).

Outro aspecto importante e que precisa ser considerado é a preparação para o trabalho e a formação de técnicos que voltem para suas comunidades para trabalhar num processo coletivo de melhoria da qualidade de vida, exigido pelos pais. Como se trata de transferência de tecnologias construídas por outra sociedade, há a necessidade da contrata-

ção temporária de mestres especializados que trabalhem periodicamente com grupos de alunos em projetos específicos, tais como informática, energia solar, mecânica de motores de popa, agricultura sustentável, manejo de recursos naturais, etc.

A educação escolar oferecida até hoje sempre teve como princípio a integração do indígena à sociedade nacional, o que resultava na sua desintegração cultural, na medida em que não respeitava as diferenças culturais e linguísticas. Essa escola colonial, ao promover uma educação de branco com base na cultura do branco para indígena, negava as alteridades indígenas. A educação escolar indígena é percebida como uma oportunidade de potencializar e instrumentalizar os jovens indígenas na perspectiva de que sejam sujeitos de sua própria história, de sua formação ética, intelectual e humana. Em outras palavras, formar lideranças capazes de dar conta das contradições do processo escolar integrador e buscar a recuperação das autonomias indígenas. É comum ouvir de lideranças indígenas modernas que antigamente a arma de luta era a borduna e atualmente é a caneta, o papel e poder da fala. Estas experiências de escolas indígenas surgem no alto rio Negro com uma tarefa de ajudar na consolidação da autonomia e no desenvolvimento sustentável das comunidades indígenas. A pretensão das organizações indígenas é grande: trata-se de sustentabilidade cultural, econômica e territorial.

Completada uma década, esta experiência de educação escolar indígena muita contribuição tem dado ao povo indígena desta região, principalmente no que se refere à formação do quadro técnico para o movimento indígena local, formação política de novas lideranças indígenas, revitalização da identidade cultural, reestruturação ou repovoamento das antigas comunidades que haviam sido abandonadas há décadas pela população indígena que partira para a cidade em busca de educação escolar, mas que ao chegar lá, além de se deparar com a dificuldade de acesso e permanência na escola, encontrou outras dificuldades ainda maiores, como o preconceito, a discriminação, a violência, a droga e outros males da sociedade urbana.

## **Experiência do ensino médio indígena: metodologia e calendário**

A metodologia adotada pela Escola de Ensino Médio Cariamã de Assunção do Içana foi o ensino via pesquisa, com definições de temas centrais de acordo com as demandas levantadas na reunião de planejamento, como veremos abaixo, e distribuídas em um calendário elaborado pela comunidade respeitando a dinâmica da vida social local mas que, pouco a pouco, foi forçosamente se enquadrando ao calendário do Estado, devido à contratação temporária dos professores no período de março a dezembro de cada ano. A Escola Cariamã funciona sob uma coordenação (colegiado) própria ligada à direção geral da Escola Nossa Senhora da Assunção.

Como qualquer experiência inovadora, o ensino médio da Escola Cariamã trouxe consigo muitas incertezas, inseguranças e expectativas. Neste sentido, a comunidade educativa (comunitários, professores, alunos e gestores) se responsabilizou por realizar a cada final de mês um encontro para avaliar o andamento das atividades escolares e a gestão da escola. Nestas reuniões foi, por várias vezes, constatado que os professores, na sua maioria, oriundos da formação tradicional, sentiam muitas dificuldades em trabalhar de forma dialógica com os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos ditos científicos (interculturalidade), principalmente pela pouca formação, a maioria apenas com o ensino médio, e também por falta de experiência com o ensino interdisciplinar. Eram feitos questionamentos constantes se a escola estava formando para o trabalho, para a vida na comunidade, para o trabalho extra-comunidade, para a formação política e/ou para a afirmação da identidade cultural.

A experiência de construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico do Ensino Médio Cariamã foi importante principalmente na garantia de participação de professores, pais e lideranças em encontros locais e nos seminários regionais promovidos pelo Ministério da Educação (MEC/Secad/Cgei) que

possibilitaram trocas de experiências no campo de diferentes projetos de ensino médio em processo de discussão e implantação por toda a região do alto rio Negro. Destes encontros participaram as escolas de Taracúá, Assunção do Içana, Pari-Cachoeira e as escolas piloto Tuyuka e Baniwa Coripaco (Pamaáli). Estes encontros animavam os participantes em dar continuidade às suas experiências. É importante destacar que no seminário de Taracúá em 2006, os participantes encaminharam à Foirn e ao seu Conselho Diretor, uma carta reivindicando autonomia indígena na gestão das escolas estaduais que até então ainda se encontravam sob o comando da Diocese de São Gabriel. Esta reivindicação gerou mais tarde a carta aberta da Foirn encaminhada às autoridades e instituições que trabalham com educação na região do alto rio Negro. Foi a partir deste encaminhamento que as escolas indígenas localizadas nos centros distritais gradativamente foram substituindo os gestores missionários (não-índios) por gestores indígenas.

### **Revitalização da cultura indígena local**

Relatamos a seguir alguns dos projetos de pesquisa desenvolvidos com a primeira turma do ensino médio da Escola Cariamã. Como sabemos, a literatura delata a impiedosa forma de colonização imposta pelos missionários aos índios do rio Negro, aniquilando a cultura com as destruições de Casas sagradas como a Maloca e o extravio do Maracá, não só na região do rio Içana. A proibição do uso da língua materna e enfim, a substituição da educação indígena pela educação escolar, forçando os indígenas a adotarem novas formas de sobrevivência a partir do contato interétnico e provocando enormes danos na vida destes povos.

Com objetivo de fortalecer práticas culturais baniwa, a comunidade de Assunção decidiu que a escola inicialmente deveria trabalhar no sentido de registrar os mitos baniwa, considerando o entendimento local de que são poucos os velhos que ainda detêm essa informação, portanto correndo risco de a geração futura não poder ter acesso a eles. Da mes-

ma forma, o rito de iniciação de jovens - o Cariamã - já não era praticado na comunidade há pelo menos 20 anos. No primeiro ano do ensino médio foram planejadas e executadas pesquisas sobre mitos baniwa, sobre o ritual do cariamã, sobre os desenhos corporais, a música, os instrumentos musicais, os utensílios de caça e pesca, sobre a culinária e sobre a história da educação escolar no distrito de Assunção do rio Içana. Trazer para dentro da escola esses conhecimentos baniwa criou um fato novo no cotidiano, incentivando a participação dos comunitários na vida da escola, e sobretudo, a presença constante dos mais velhos que detêm algum tipo de conhecimento tradicional. Esta ação modificou o funcionamento da escola e sua gestão, assim como o papel e a responsabilidade da comunidade local que passou a assumir mais a escola na sua totalidade.

A fim de concretizar as pesquisas que pudessem estimular a retomada de algumas práticas rituais tradicionais, foi construída uma maloca e, na formatura da primeira turma, foram realizados vários rituais tradicionais como o Cariamã, as danças tradicionais do Surubim e da Saúva. Para isso foram confeccionados instrumentos musicais e feitas as pinturas corporais, resultando em uma rica aprendizagem dos jovens estudantes. A partir da pesquisa da escola, a comunidade de Assunção do Içana conseguiu retomar muitas atividades culturais que voltaram a fazer parte do calendário geral anual da comunidade e da escola.

### **Projeto de sustentabilidade econômica da região**

Outra função pensada para a escola foi possibilitar transferência de conhecimentos e tecnologias do mundo não indígena, procurando formar os jovens indígenas para desenvolver atividades produtivas que estimulassem e possibilitassem sua permanência na comunidade e o seu sustento econômico. Para tanto, foram desenvolvidos os seguintes projetos: pesquisa de plantas medicinais, criação de peixes, criação de aves, atividades de roças, confecção de instrumentos musicais e ma-

nejo de recursos naturais (plantas, peixes, aves). Estas atividades foram realizadas simultaneamente por grupos de alunos divididos a partir de campos de interesse de cada aluno. Essa experiência foi bastante interessante também no sentido de mapear as potencialidades e as possibilidades de desenvolvimento de projetos na área de sustentabilidade econômica.

Em épocas anteriores, órgãos de governo já haviam experimentado atividades de capacitação em desenvolvimento sustentável, principalmente em cursos voltados para criação de aves, criação de peixes, agricultura. Esses cursos duravam em média cinco dias e se encerravam com a distribuição de equipamentos, mudas, pintos e alevinos. Estas experiências nunca deram certo, pois não contavam com acompanhamento técnico posterior. O ensino médio objetivou garantir qualidade à formação profissionalizante destinada aos jovens por meio da articulação do ensino profissionalizante com o conhecimento tradicional. A transferência dos conhecimentos e tecnologias relativos ao manejo de recursos pesqueiros consolidados na ciência moderna, de domínio da escola, deveria agora levar em consideração os conhecimentos locais acumulados pelos alunos na experiência vivida no dia-dia na comunidade. A preocupação da comunidade estava na valorização e no registro dos seus conhecimentos, bem como na possibilidade de apropriação de técnicas de criação de recursos pesqueiros adequados às realidades e possibilidades locais. Essa metodologia possibilitaria a implementação de atividades pelos alunos em suas comunidades durante o curso, com o suporte técnico da escola durante o período letivo, o que em parte aconteceu.

## Gestão Escolar

No campo da gestão escolar, o objetivo foi garantir a participação da comunidade em todo processo educativo e de administração da escola. Este foi o entendimento acordado por todos no seminário de planejamento. Para concretizar esta demanda foi constituída uma coordenação indígena

para o ensino médio, enquanto a escola de ensino fundamental ainda permanecia sob a direção das irmãs salesianas. A partir de 2006 a direção da escola foi assumida por um professor indígena, mesmo assim, pouco se tem feito para construir um Projeto Político-Pedagógico que dê conta da vida escolar como um todo. Esta coordenação indígena tinha o reconhecimento da comunidade local e o apoio interno da instituição, mas não do Estado. Foi esta coordenação indígena, juntamente com a comunidade local, que passou a reivindicar ao estado do Amazonas a contratação de professores indígenas para atuarem no ensino médio, a formação continuada dos professores e o apoio técnico e financeiro para as atividades de assessoria pedagógica - para enfrentar e superar as dificuldades na organização do projeto político sem a necessidade de seguir o padrão estabelecido pelo Estado.

A comunidade local, motivada pela experiência da nova escola, construiu ao redor da maloca comunitária um espaço para o funcionamento do Ensino Médio Indígena, em mutirão, envolvendo alunos, professores e lideranças indígenas. Ter o comando da escola era sinônimo de conquista de autonomia, uma batalha diária, espinhosa, delicada, que precisava ser conduzida de forma diplomática (dom inquestionável dos Baniwa) para não provocar um desentendimento na comunidade e uma disputa com os missionários ou com o Estado e, por fim, para evitar descontinuidades no desenvolvimento da experiência da escola indígena que pouco a pouco se consolidava. Motivados pela "Carta Aberta" elaborada pela Foirn e seu Conselho Deliberativo e Fiscal - que afirmava o compromisso e a necessidade de consolidar as experiências da educação escolar indígena no rio Negro, e que os índios teriam que conquistar a assumir a direção das escolas, bem como a interlocução direta com os órgãos do Estado -, a comunidade de Assunção do rio Içana, em 2006, realizou a primeira eleição na sua escola, sendo um fato histórico eleger o primeiro diretor indígena, imbuído de muita expectativa e responsabilidade. A escola seguiu sua trajetória com muitas dificuldades, das quais trataremos adiante.

## Ensino Pós-Médio

Com a conclusão da primeira turma, que se formou em 2006, o programa de ensino médio foi avaliado, constatando-se que o objetivo inicial de formação para o trabalho, especificamente no que concerne à transferência de tecnologias e conhecimentos científicos ocidentais, não tinha sido oferecido adequadamente aos alunos pela escola, pela ausência de professores habilitados. Para atender a esta demanda foi constituída uma parceria com a Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira (EAF), atual Instituto Federal do Amazonas, para oferecer um curso na modalidade pós-médio em Etnodesenvolvimento, com ênfase em gestão de recursos pesqueiros. Este curso foi oferecido para suprir as deficiências de formação da primeira turma que só recebeu formação teórica. As turmas seguintes receberiam de forma concomitante este tipo de formação técnica profissionalizante, de maneira que os alunos pudessem, ao longo do percurso, ter um acompanhamento na implementação de suas atividades em suas comunidades. Uma alternativa viável naquele momento - pela dificuldade de implementação de um ensino médio integrado que de fato correspondesse à expectativa da comunidade local, negada pelo Estado -, foi organizar um curso articulando o ensino acadêmico e profissionalizante. A urgência de encontrar uma alternativa levou a comunidade de Assunção a estabelecer uma parceria com EAF, dentro das limitações técnicas e administrativas e a pouca familiaridade da instituição com a educação escolar indígena. Por outro lado, esta experiência foi uma das primeiras ações da Escola Agrotécnica em busca de se adequar à demanda local, reivindicada pelo movimento indígena local e encaminhada ao MEC. A parceria com a EAF só funcionou com a primeira turma, não prosseguindo por inúmeras dificuldades, principalmente por carência de recursos humanos e financeiros da escola. A experiência do ensino articulando o caráter teórico e profissionalizante foi muito interessante,

animador e prático, mas exige altos investimentos em recursos humanos especializados e recursos financeiros suficientes. Na ausência desses recursos, a parceria com a EAF não prosperou e o ensino médio voltou ao modelo tradicional, com a incorporação de algumas metodologias adotadas pela experiência inovadora.

## Perspectivas

A experiência da escola indígena, como projeto em construção, trouxe uma nova “força motriz” na busca de estratégia cada vez mais qualificada, no enfrentamento diário do povo Baniwa daquela região ao novo contexto de relação interétnica. Sem dúvida a aposta está numa formação escolar que possibilite o acesso a ferramentas necessárias para um diálogo mais simétrico entre índios e não-índios, como expressão do exercício pleno da cidadania indígena.

A escola de Assunção já formou quatro turmas de ensino médio. A maior parte dos formados atua hoje em suas comunidades de origem como professores. Outros seguiram a carreira militar. Uma boa parte continuou seus estudos de graduação oferecida pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam), Universidade Estadual do Amazonas (UEA) e Instituto Federal do Amazonas (Ifam). Além disso, as organizações locais do distrito de Assunção são dirigidas por ex-alunos do ensino médio.

A escola contribuiu para a revitalização cultural e para a formação política dos jovens indígenas, tendo ampliado e consolidado o sentimento de pertencimento à comunidade e a consciência da necessidade de continuidade da luta indígena local, regional e nacional iniciada há tempos atrás e que possibilitou, inclusive, chegar à conquista do ensino médio nas comunidades indígenas da região. Sem dúvida que a implantação do ensino médio em Assunção e na região ajudou a burilar novas discussões no debate sobre o papel da escola e do ensino escolar, mas também ajudou na manutenção das famílias em suas comunidades, pelo menos por um tempo. Sem o ensino médio, a comunida-

de de Assunção corria risco de total esvaziamento com a migração das famílias para a cidade de São Gabriel da Cachoeira exatamente à procura de formação escolar em níveis cada vez mais elevados. Mas ainda há muita coisa a ser feita na luta coletiva da comunidade de Assunção para tornar realidade a verdadeira filosofia da educação escolar indígena comunitária, intercultural e diferenciada.

Por outro lado, urge uma avaliação destes processos híbridos quanto a sua efetividade em dar resposta às expectativas da comunidade. Não estaríamos sobrecarregando de muitas responsabilidades a escola para dar conta dos conhecimentos tradicionais e ao mesmo tempo, dos conhecimentos científicos? Não estaríamos repetindo a visão dos primeiros missionários colonizadores, de que ainda tudo falta para os índios, e de que a escola é a salvação dos índios, como único instrumento para suprir esta falta?

### Breves considerações

A comunidade de Assunção do Içana, também conhecida como Carará-Poço, vivenciou desde o início da segunda metade do século XX um modelo de escola missionária colonizadora clássica, que privilegiava a cultura nacional neoeuropeia em detrimento e negação das culturas tradicionais baniwa. Mas foi essa escola colonial que possibilitou a formação intelectual e política das primeiras lideranças etnopolíticas baniwa que iniciaram o atual processo de luta organizada, crítica e pró-ativa de comunidades e organizações indígenas, questionando o modelo integracionista e assimilacionista da escola implantada nas comunidades indígenas da região. Foram essas novas lideranças baniwa escolarizadas que também iniciaram todo o processo de discussão e construção de parâmetros e diretrizes das novas escolas indígenas diferenciadas, multilíngues e interculturais. Além disso, essas lideranças defenderam firmemente junto ao Estado brasileiro o reconhecimento dessas escolas inovadoras e seus processos pedagógicos próprios, possibilitando nos anos mais recentes,

que as “escolas piloto” pudessem ser construídas em um cenário menos hostil e mais promissor.

Mas o papel da comunidade, da escola e dos professores indígenas de Assunção do Içana não para por aí. Foram também responsáveis pela coordenação da luta em favor da demarcação das terras indígenas do rio Içana e do alto rio Negro, em conjunto com outras escolas, comunidades e lideranças indígenas de toda a região do alto rio Negro. No âmbito do rio Içana, esses professores e lideranças tiveram que enfrentar, até fisicamente, garimpeiros, empresas mineradoras, forças militares (e até os próprios parentes baniwa) que estavam querendo invadir e tomar as terras indígenas da região à época. Por questão de justiça e reconhecimento citamos aqui os professores baniwa Edílson Melgueiro, Roberval Miranda e Domingos Camico que chegaram a trocar tiros nas proximidades da comunidade de Assunção com garimpeiros e agentes de empresas mineradoras, no esforço de impedir a entrada e passagem de barcos e balsas dessas empresas para dentro das terras e comunidades indígenas baniwa.

Isso mostra o quanto a escola missionária, por mais cruel que tenha sido para as culturas e tradições indígenas, foi útil para a tomada de consciência da nova geração de professores e lideranças indígenas da região para a defesa dos direitos coletivos. Mas isso também amplia a responsabilidade dos jovens, dos professores e das lideranças indígenas atuais que começam a ter melhores condições de formação política e técnica por meio das chamadas escolas inovadoras ou *escolas piloto* na continuidade da luta de seus povos. A geração de ex-alunos, professores e lideranças da velha escola de Assunção, mesmo diante de grandes adversidades, conseguiu dar sua contribuição histórica à luta dos povos indígenas do rio Içana, do rio Negro e do Brasil, apropriando-se sabiamente das escolas e conquistando os territórios indígenas. Do mesmo modo acredita-se que as novas lideranças continuarão possibilitando novos avanços e conquistas na defesa e garantia dos direitos e dos interesses coletivos dos seus povos e comunidades.





© Acervo ASEKK, 2004

**Jovens Kotiria pintam a maloca tradicional, comunidade Caruru-Cachoeira, alto rio Uaupés**

rio Uaupés): Mu Nəhkō (Ilha de Japú), Kha Nəhkō (Ilha de Inambu), Koama Phoaye (Caruru-Cachoeira), Soma (Jacaré), Ńahpima (Jutica), Bo'tea Wairo (Arara-Cachoeira), Să'ama Wahpa (Poraquê-Ponta), Costida (Matapi), Nihia (Taína), Me'ne Koana Yōka (Taracúá), com uma população estimada em 319 pessoas; e pelo menos 13 comunidades do lado colombiano (à margem direita): Minia Phito (Ibacaça), Buhka Kohpa (Matapi), Nihia (Taína), Sane Wahpa (Ananas), Bophoa (Vila Fátima), Yehse Phoa (Tiaçu) e Phoapa (Santa Cruz), com uma população estimada em 470 habitantes.

Os Kotiria são conhecidos entre as diversas etnias daquela região como hábeis cantores e dançarinos, e possuem ativos mestres de cerimônia (*bagaroa*); também são especialistas na fabricação de carajuru, pó corante feito de folhas de cipó, utilizado na confecção de artesanatos rituais e para pintura corporal nas cerimônias.

Os Kotiria se casam com mulheres de outras etnias como: Baniwa e Tariano (Aruak) ou Desana, Tuyuka, Tukano, Kubeo, Siriano, Arapaso

**POPULAÇÃO DAS COMUNIDADES KOTIRIA NO BRASIL\***

Comunidades, alto rio Uaupés	População
Mu Nəhkō (Ilha de Japú)	11
Kha Nəhkō (Ilha de Inambu)	42
Koama Phoaye (Caruru-Cachoeira)	134
Soma (Jacaré)	26
Ńahpima (Jutica)	27
Bo'tea Wairo (Arara-Cachoeira)	13
Să'ama Wahpa (Poraquê-Ponta)	26
Costida (Matapi)	27
Nihia (Taína)	13
Me'ne Koana Yōka (Taracúá)	21

\*Oliveira, 2005.

e Wa'ikhana ou Piratapuya (falantes de outras línguas da família linguística Tukano Oriental), segundo o sistema de casamento baseado em normas de exogamia linguística. Nesta região de ocupação tradicional kotiria também vivem homens dessas etnias afins, com quem mantêm relações de troca matrimonial, cultural e cooperação econômica e ritual. As famílias destas comunidades sobrevivem utilizando processos e técnicas tradicionais na pesca, cultura agrícola, caça e cultura artesanal.

### Origem Kotiria

O *Mustiri Yairo* (ancestral) escolheu o lugar perfeito para os Kotiria: cercado de uma natureza exuberante, cachoeiras encantadoras mas muito perigosas, terras boas para o cultivo de seus alimentos, e água com peixes suficientes (por enquanto) para a sua alimentação diária. Lá vivem apenas eles, alguns cunhados, suas esposas e filhos.

Os Kotiria também são conhecidos como Wanano, denominação recebida de outros povos e que não sabem o significado. Autodenominam-se Kotiria, que significa “povo da água”. Segundo a mitologia de origem wanano, seus ancestrais eram gente morcego (*Soa Mahsā*) que vivia no oco de uma árvore na foz do rio Querari. Um dia o povo Kubeo estava fazendo uma festa de dabucuri de carajuru (*wahsisō'a*), e os Kotiria apareceram para participar da festa. Eram bonitos, e as mulheres Kubeo logo gostaram deles. Enquanto os Kubeo dançavam e bebiam, os Kotiria roubaram suas mulheres e as levaram para a árvore oca. No dia seguinte os Kubeo sentiram falta delas e, ao procurá-las, escutaram suas gargalhadas vindas do oco da árvore. Furiosos, resolveram incendiar a árvore para matar todos os que lá estavam. Quando ateavam fogo, contudo, caía água que o apagava, por isso se questionaram: Quem é essa gente? É o povo da água? Por esse motivo os Kotiria receberam este nome dos Kubeo, que em língua wanano quer dizer ko = água, tira=povo/gente.

## A ESCOLA KHUMUNO WŪ'Ū

Escola Indígena de Ensino Fundamental Khumuno WŪ'Ū

*Sede*

Koama Phoaye (Comunidade Caruru-Cachoeira)

*Educação infantil*

1º e 2º ciclos do ensino fundamental

*Ensino fundamental completo*

(1º a 4º ciclos)

*Ensino médio*

5º ciclo

*Salas de extensão*

Bo'tea Wairo (Comunidade Arara-Cachoeira)

Kha Nŭhkō (Comunidade Ilha de Inambu)

Sā'ama Wahpa (Comunidade Poraquê-Ponta)

Me'ne Koana Yōka (Comunidade Taracuí)

Ŋahpima (Comunidade Jutica)

A Escola Khumuno WŪ'Ū está funcionando da seguinte forma: na sede, situada na comunidade Koama Phoaye (Caruru-Cachoeira), funciona a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Nessa comunidade, a escola funciona hoje em um prédio de madeira com quatro salas, duas das quais com divisórias internas criando espaços utilizados como depósito de material, merenda escolar e biblioteca. As aulas funcionam em dois turnos: educação infantil e o 1º e 2º ciclos do ensino fundamental no período matutino, demais ciclos no período vespertino. Além disso, a comunidade possui uma maloca-escola onde fazem atividades com os alunos e a comunidade em geral.

Desde 2008, o ensino médio em Caruru-Cachoeira funciona como sala de extensão da Escola Estadual São Miguel, sediada em Iauaretê.

Nas demais comunidades funcionam as salas de extensão, com educação infantil e 1º e 2º ciclos do ensino fundamental: Sala 1 – Bo'tea Wairo (Arara-Cachoeira); Sala 2 – Kha Nŭhkō (Ilha de Inambu), Sala 3 – Sā'ama Wahpa (Poraquê-Ponta), Sala 4 – Me'ne Koana Yōka (Taracuí) e Sala 5 – Ŋahpima (Jutica). Quando os alunos finalizam a primeira etapa do ensino fundamental nestas salas de extensão, em suas próprias comunidades de origem, vão para a comunidade Koama Phoaye onde pros-

seguem seus estudos. Nessas localidades e salas de extensão não há, até o momento, um número de alunos suficiente para formar turmas dos ciclos finais do ensino fundamental.

Os alunos são matriculados na educação infantil com idade mínima de três ou quatro anos; nesta fase de pré-alfabetização e alfabetização, com duração de três anos, todo o processo de aprendizagem acontece na língua kotiria. Em seguida entram no ensino fundamental organizado em quatro ciclos. Até 2005, essa escola era organizada por séries; a partir de 2006 o ensino passou a ser organizado em ciclos, sendo quatro ciclos no ensino fundamental e o ensino médio com 1 ciclo de três anos.

### FORMANDOS DA 1ª TURMA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Alunos	Tema da Monografia
Oswaldo F. Figueiredo	Chegada dos primeiros brancos
Maria Araci M. Álvares*	Roça e variedades de maniva
Auxiliadora F. Figueiredo	Mitologia Sagrada dos Kotiria (Wiroa)
Barnabé Ferreira Muniz**	Diversidade de instrumentos de caça e pesca
Afonso Almeida Trindade	Danças Tradicionais
Edimar Figueiredo Sanches	Artesanato Kotiria
Dário Dias Bentacur***	Plantas Medicinais de Quintal
Moisés Galvez Trindade	Mitologia Sagrada dos Kotiria (Diane)
João Paulo A. do Carmo*	Instrumentos de Caça e Pesca
Silvestre Galvão Trindade	Cemitério Kotiria
Vivaldo Melo Álvares*	Artesanato Kotiria

Formaram-se 6 Kotiria de Caruru-Cachoeira, 3 Kotiria da Ilha de Inambu\*, 1 Tariano de Periquito\*\*, 1 aluno Tukano de Matapi na Colômbia \*\*\*

Em 2006, os Kotiria decidiram começar a primeira turma de ensino médio, que chamaram de 5º ciclo, para continuar a formação dos jovens com a mesma metodologia utilizada no ensino fundamental, priorizando a pesquisa como método de ensino e com foco em conteúdos que pudessem contribuir com a melhoria da qualidade de vida em suas comunidades. Vários alunos que haviam concluído o ensino fundamental decidiram ficar em suas comunidades para fazer o ensino médio.

Como não tiveram apoio do poder público, nem municipal, nem estadual, para iniciar essa

etapa de ensino, utilizaram recursos do Projeto de Educação para manter a primeira turma de 20 alunos; também redistribuíram a carga horária dos professores, para passarem a trabalhar tanto no ensino fundamental (para o qual estavam alocados), quanto no ensino médio.

Ressentidos da falta de apoio necessário ao funcionamento dessa turma, e receosos de não virem a ter a certificação no final do ensino médio, os alunos, professores e comunidade em geral, desistiram de implantar esta modalidade de ensino. Esta insegurança desanimou os Kotiria, ao ponto de levar alguns pais a retirar seus filhos da escola, enviando-os para estudar em Iauaretê ou São Gabriel da Cachoeira.

Finalmente em 2008, durante a Conferência Regional de Educação Escolar Indígena – realizada pelo MEC em parceria com a Seduc e a Semec –, os professores apresentaram sua demanda diretamente ao secretário da Seduc, que se comprometeu publicamente a implantar o ensino médio nas escolas indígenas da região. Assumiu o pagamento dos salários dos professores kotiria, mas na condição de trabalharem o ensino médio em Caruru-Cachoeira enquanto – por ter poucos alunos – sala de extensão da Escola Estadual São Miguel do distrito de Iauaretê, que tem uma proposta pedagógica bem diferente da Escola Kotiria. Nessas condições, a proposta kotiria teve que se adequar àquela em implementação na Escola Estadual São Miguel, deixando de lado as especificidades das suas próprias demandas.

Vale lembrar que o Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Khumuno Wá'u entregue na Semec em 2006, até esta data não foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira. Com relação ao PPP do Ensino Médio, ainda não chegou a ser completamente elaborado. Existe uma demanda por uma assessoria externa que possa apoiá-los nessa discussão e na finalização de uma proposta pedagógica que atenda às reais necessidades e propostas emanadas nas diversas reuniões, seminários e assembleias da Asekk.



© Kristina Stenzel, 2002

**Escola de Arara Cachoeira**

## Os Kotiria e a escola

As escolas kotiria do lado brasileiro oferecem educação infantil para alunos entre 4 e 5 anos e o ensino fundamental até a 4ª série, atualmente chamado de 5º ano; com excessão da Escola de Koama Phoaye que possui toda a Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Atualmente os Kotiria sabem para quê querem uma escola indígena, uma escola que fortaleça sua identidade cultural, reconheça e utilize a sua língua e também a dos seus cunhados e vizinhos, melhore a qualidade de vida de suas comunidades e, principalmente, forme pessoas que queiram continuar vivendo e trabalhando em suas próprias comunidades.

No entanto, para que chegassem a esta conclusão, tiveram que passar por várias atribulações. A escola foi implantada entre eles em 1961, primeiramente em Koama Phoaye (Caruru-Cachoeira), com 45 alunos matriculados no primeiro ano. Nesse período, os padres e freiras salesianas coordenavam as escolas no município. O nome dessa escola, dado pelos missionários que almejavam criar uma missão católica nesta região, era "São Leonardo". O modelo de escola deste período (1961-1990) foi destruidor, não respeitava as culturas, línguas, modos de viver, ser ou fazer; impunha um modo de vida totalmente contrário ao que os povos indígenas desta região conheciam e viviam; e os estimulava a se mudarem para o distri-

to de lauretê ou para a sede do município de São Gabriel da Cachoeira.

Passaram por várias dificuldades à época, a começar pelo esvaziamento de suas comunidades. Além disso, foram perdendo muitos aspectos de sua cultura, deixando de realizar várias de suas principais cerimônias tradicionais; a língua wana-no passou a ser falada apenas pelos mais velhos, enquanto as crianças falavam mais a língua tukanano e o português, principalmente no ambiente da escola. Esse processo se explica em parte porque os professores que trabalhavam nesta escola eram, em sua grande maioria, de outras etnias que não falavam a língua kotiria. Os materiais didáticos que usavam em sala de aula eram enviados pela Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira (Semec) e pelo Ministério da Educação (MEC), todos em língua portuguesa.

Vale ressaltar que, mesmo nesse contexto, alguns professores kotiria chegaram a alfabetizar em sua língua, usando uma cartilha em kotiria elaborada e distribuída por linguistas do SIL (Instituto Linguístico de Verão) que, por mais de 20 anos (a contar de 1964), viveram entre os Kotiria do lado colombiano (à margem direita e colombiana do rio Uaupés, em frente à comunidade de Jutica do lado brasileiro). A utilização deste material não era de conhecimento da Semec, que tinha como política a adoção unicamente da língua portuguesa em todas as escolas do município.

## HISTÓRICO E CONQUISTAS DA ESCOLA KHAMUNO WŨ'Ũ

1961	Primeira escola implantada em Koama Phoaye (Caruru-Cachoeira), com 45 alunos no primeiro segmento do ensino fundamental
2001	Início da primeira turma de 5ª série na comunidade Koama Phoaye (Caruru-Cachoeira)
2002	Escola São Leonardo de Caruru-Cachoeira criada oficialmente, através do Decreto municipal de 25/03/2002 que cria 11 escolas indígenas de ensino fundamental completo no município Contratação de cinco novos professores e passa a atender crianças da 1ª à 8ª séries Início do Projeto <i>Educação Escolar Indígena do Rio Negro</i> (Projeto Educação Foirn/ISA) entre os Kotiria
2003	Construção da sede da Escola Khamuno WŨ'Ũ em Caruru-Cachoeira, com quatro salas de aula, biblioteca e depósito, Semec
2004	Construção da maloca-escola, Asekk, Foirn e ISA Publicação do livro <i>Wa'ikina khiti kootiria ya me'ne</i> , em parceria entre Associação Escola Indígena Khamuno WŨ'Ũ Kotiria (Asekk), ISA e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo
2005	Projeto Político-Pedagógico da Escola Khamuno WŨ'Ũ entregue à Semec Elaboração de duas apostilas para alfabetização em kotiria: <i>Wa'chea me'ne hoa bu'ehina</i> e <i>Sa bu'ena kootiria yare</i> , Asekk, Foirn e ISA
2006	Formatura da 1ª turma de ensino fundamental no mês de abril Início do 5º ciclo ou ensino médio (sem aprovação legal do Estado, mas com apoio da Semec) Organização do livro de história e geografia kotiria <i>Phanopu, mipu mahka bu'erithu</i> aprovado no edital da Capema/MEC para ser publicado, Asekk, Foirn e ISA Organização de uma apostila de educação e saúde bucal
2007	Aprovação na CAPEMA/SECADI/MEC para publicação de um texto com a história de origem dos Kotiria em português, Asekk, Foirn e ISA (ainda pendente de finalização no MEC)
2008	Aprovação do ensino médio como sala de extensão da Escola Estadual São Miguel do distrito de Iauaretê Implantação da Educação Básica Diferenciada

No período entre 2001-2011, houve amplo envolvimento de todas as comunidades kotiria, assim como intercâmbios com os Kotiria colombianos. As conquistas também se deram através do estabelecimento de parcerias institucionais: Foirn – ISA

– Semec – Rainforest Foundation da Noruega (RFN)  
– Secad/MEC – Cese – Unicef – PDPI – HRELP/Universidade de Londres – Universidade Federal do Rio de Janeiro – Museu do Índio/Funai.

### Primeiras iniciativas dos Kotiria no Projeto de Educação

Participando da política de educação adotada na época pelo município, com destaque para o I Magistério onde professores das diferentes etnias trocavam informações, os professores kotiria conheceram as experiências inovadoras iniciadas pelos Baniwa, Coripaco e Tuyuka e se sentiram animados de começar a pensar na construção de uma escola indígena própria.

Em 2001 esse grupo de professores procurou a linguista Kristine Stenzel, que estava em São Gabriel da Cachoeira começando uma pesquisa sobre a língua kotiria como projeto de doutorado. Ela se dispôs a colaborar e sua primeira iniciativa foi procurar o Instituto Socioambiental, que estava dando assessoria em dois projetos-piloto de escolas indígenas, um no rio Içana com os Baniwa e Coripaco e outro no rio Tiquié com os Tuyuka. Neste mesmo ano, a Semec iniciou na comunidade Koama Phoaye (Caruru-Cachoeira) a 5ª série do ensino fundamental, com a mesma metodologia então utilizada em todas as escolas municipais, ou seja, sem uma proposta pedagógica específica voltada às demandas das comunidades indígenas do rio Negro ou proposta por elas.

A primeira oficina linguístico-pedagógica foi realizada entre os dias 15 e 19 de setembro de 2002. Foi amplamente divulgada nas comunidades e contou com mais de 80 participantes, entre representantes das comunidades de Arara-Cachoeira, Ilha de Inambu, Poraquê-Ponta, Caruru-Cachoeira, Jutica, Matapi Brasil, Matapi Colômbia, e Taracua, bem como de diretores da Unirva (União das Nações Indígenas do Rio Vaupés Acima). No início da oficina, foram discutidos e estabelecidos alguns objetivos e expectativas com relação ao trabalho a ser desenvolvido:

- realizar oficinas linguístico-pedagógicas a cada ano, continuamente;

- fundar a Escola Kotiria;
- lutar para adquirir mais recursos para as escolas locais;
- criar um projeto bi-nacional Brasil/Colômbia para fortalecer as relações e trocas entre a população kotiria nos dois países;
- formar professores kotiria para trabalhar com a sua língua e cultura, tanto na Colômbia e como no Brasil.

Kristine Stenzel relata abaixo como os Kotiria estavam preocupados em criar o quanto antes uma es-

## MINHA ASSESSORIA ÀS OFICINAS LINGUÍSTICO-PEDAGÓGICAS

KRISTINE STENZEL

O meu primeiro contato com os Kotiria (na época, ainda usavam o nome Wanano) foi nos Estados Unidos, onde eu desenvolvia meus estudos de doutorando em Linguística na Universidade de Colorado e, por sorte, conheci e comecei a trabalhar com Mateus Cabral no ano de 2000. Mateus foi criado em Caruru, mas estava morando nos Estados Unidos na época e passamos um pouco mais do que um ano trabalhando juntos antes de eu ir para São Gabriel pela primeira vez, em maio e junho de 2001. Foi nessa ida que eu conheci os irmãos dele e dois desses, Miguel Cabral e Domingos Cabral, já estavam conversando com um grupo de professores kotiria que cursavam o primeiro Magistério Indígena e estavam pensando na formação de uma escola diferenciada na região de suas comunidades de origem. Eles me perguntaram se eu poderia os auxiliar de alguma forma e eu fiquei muito feliz e animada com a ideia de trabalhar com a comunidade e fazer com que a minha pesquisa tivesse um retorno bem prático para o povo. Nessa ocasião, eu e Miguel fomos procurar Marta Azevedo no ISA para ver se uma escola kotiria também poderia ser incluída no Projeto de Educação, coordenado por ela.

No início de 2002, eu voltei a São Gabriel e me encontrei, no dia 8 de janeiro, com um grupo maior de professores kotiria: Miguel Cabral, Domingos Cabral, Francinete Ferraz, Elizabete Teixeira, Felizberto Figueiredo, Maria de Lourdes Trindade de Sá, Efraim Alango e Helmar Alango. Na reunião discutimos possíveis datas e locais para a realização da primei-

ra oficina, e estabelecemos como objetivos gerais que as oficinas linguístico-pedagógicas deveriam reunir as comunidades para:

- avaliar o uso da língua kotiria nas escolas e no dia a dia das comunidades;
- discutir questões relativas à escrita: suas funções, as dificuldades encontradas no processo de unificação, e os procedimentos para incentivar a prática da escrita;
- analisar a importância da documentação e estudo da língua, bem como a elaboração de livros na língua;
- dar início à elaboração de textos com ilustrações para uso pedagógico;
- alcançar consenso sobre a importância de começar a pôr imediatamente em prática as propostas de ensino e escrita na língua, a legalização da escola Kotiria e a elaboração de um calendário escolar feito pela comunidade.

Na época eu não sabia que poucos desses professores que estavam na reunião moravam e lecionavam nas próprias comunidades kotiria. De fato, apenas Francinete Ferraz e a Elizabete Teixeira estavam lotadas como professoras nas escolas das comunidades, mas representavam o pensamento de outros professores da escola de Caruru-Cachoeira, como José Galvez Trindade e Fausto Ferraz, e da escola de Ilha de Inambú (Mariano Álvares). Através desses primeiros contatos com os professores e com Marta Azevedo me tornei assessora do projeto, pois várias das preocupações que os Kotiria colocaram como prioritárias tinham a ver

cola específica e para isso iniciaram uma articulação em busca de parceiros, para a realização de uma série de oficinas linguístico-pedagógicas. Foi o momento de começarem a consolidar suas expectativas.

Ainda nesta primeira e marcante oficina, os Kotiria foram informados de que sua escola pas-

saria a oferecer o ensino fundamental completo, atendendo crianças da primeira a oitava séries, conforme previsto no Decreto Municipal da prefeitura de São Gabriel da Cachoeira de 25 de março de 2002, que criava 11 escolas indígenas, inclusive a Escola São Leonardo da comunidade

com a língua e a escrita, temas que eu, como linguísta e pesquisadora da língua kotiria, sentia estimulada a debater com as comunidades.

Acredito que, do ponto de vista desses professores que foram estimulados pelo Magistério a pensar na formação de uma escola diferenciada, mas que ainda procuravam meios de dar o pontapé inicial, a minha chegada foi uma sorte. E, obviamente para mim, foi uma sorte igualmente grande chegar à região justamente no momento em que eles estavam procurando quem pudesse assessorá-los. Marta Azevedo nos estimulou e viabilizou a inclusão dos Kotiria no Projeto de Educação e já começou a articular com a escola em Caruru-Cachoeira (que na época se chamava Escola São Leonardo) a minha primeira ida para fazer a primeira oficina linguístico-pedagógica.

Como a grande maioria das preocupações deles envolvia o uso da língua - a expansão do uso da língua na escola e a produção de materiais na língua - logo iniciamos um trabalho de análise da língua, em conjunto, para podermos pensar sobre a questão da ortografia. Na escola naquela época, não havia uma prática de escrita na língua, apesar de existir uma ortografia proposta pelos missionários Nathan e Carolyn Waltz do SIL (Instituto Linguístico de Verano), que moraram durante muitos anos em frente à comunidade de Jutica. Eles tinham elaborado alguns materiais didáticos, inclusive cartilhas e pequenos livros de histórias que foram usados durante algum tempo nas escolas, principalmente do lado da Colômbia, mas também chegaram à escola de Caruru-Cachoeira. O professor Miguel Cabral e a irmã dele, Matilde, usaram esses materiais na escola de Caruru-Cachoeira na década de 1980 e início

dos anos 1990. Mas a sede do SIL na Colômbia, em Lomalinda, fechou em meados dos anos 90 e os Waltz foram embora de Jutica em 1996. Depois disso, não houve mais distribuição dos materiais, que deixaram de ser usados nas escolas.

Durante esse período das primeiras oficinas linguístico-pedagógicas na comunidade, eu também continuava a desenvolver a minha análise estrutural da língua, que fazia parte dos meus estudos de doutorado. O meu projeto de tese era exatamente escrever uma gramática descritiva da língua kotiria, ou seja, um estudo que apresenta um perfil geral de como essa língua se organiza. Uma gramática descritiva fornece uma visão *holística* da língua - apresentando como funcionam o sistema sonoro, os padrões morfológicos utilizados na formação das palavras e as relações sintáticas expressas em sintagmas e frases - além de apontar, ao longo da análise, os muitos detalhes da língua que a tornam única. É um empreendimento analítico desafiador e fascinante, que acaba por revelar a complexidade e a beleza de cada língua.

A primeira versão da gramática foi a minha tese, que foi defendida em 2004 e premiada em 2005 nos Estados Unidos pela Sociedade para o Estudo das Línguas Indígenas das Américas (SSILA). As gramáticas que recebem essa premiação também são candidatas a publicação em uma série especial da editora da Universidade de Nebraska. Depois de revisar, acrescentar e aprofundar vários aspectos da análise ao longo dos últimos anos, a gramática descritiva de Kotiria, *A Reference Grammar of Kotiria*, foi incluída na série e atualmente encontra-se no prelo dessa editora e será publicada em breve.

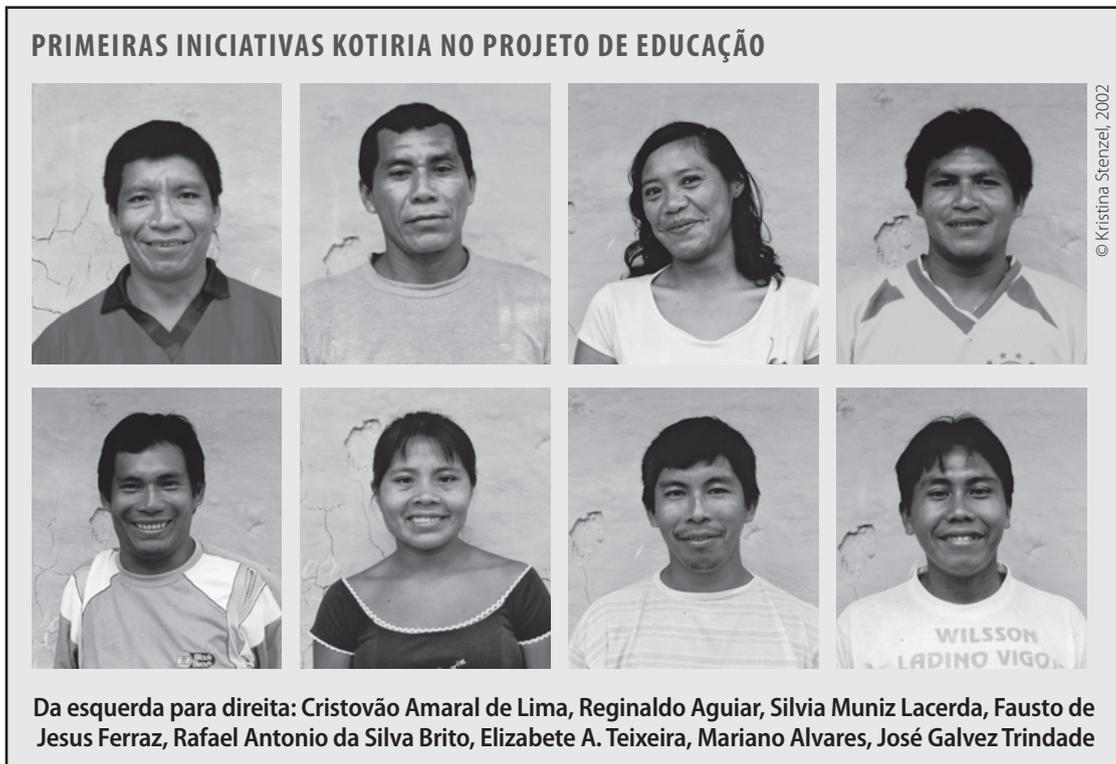
de Caruru-Cachoeira. O decreto atendia a uma antiga reivindicação apresentada pelos Kotiria à Semec. Para atender à demanda dos Kotiria, esclareceu-se durante esta oficina que o projeto da Escola Wanano seria feito em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e com Foirn/ISA (Projeto *Educação Escolar Indígena do Rio Negro*, através do qual haveria inicialmente recursos para oficinas de formação continuada e para a construção de uma maloca em Caruru-Cachoeira; e no ano seguinte, recursos para assessorias pedagógicas mais frequentes).

### Assembleias, reuniões, associação da escola... 2002 a 2004

As primeiras atividades visando colaborar com os Kotiria na criação da escola deles corresponderam às oficinas linguístico-pedagógicas, realizadas em 2002, 2003 e 2004 pelo Projeto de Educação. O projeto também apoiou a realização de várias

assembleias e reuniões comunitárias que contribuíram com a discussão da criação da escola que almejavam. Ainda no ano de 2002, escolheram o novo nome da escola, que passou a ser denominada Khumuno Wḥḥ que significa “casa do pajé”; e organizaram a Associação da Escola, ainda com o nome Associação Binacional Indígena da Escola Khumuno Wḥḥ (Abiewa), isso porque naquela região existem povos Kotiria do lado brasileiro e colombiano.

Em 2003, Flávia Azevedo, contratada pelo ISA para assessorar exclusivamente os Kotiria em seu processo de reestruturação da educação escolar, esteve em Caruru-Cachoeira e iniciou entre eles as primeiras atividades de assessoria pedagógica do Projeto de Educação. Juntamente com a associação recém-criada, realizou o levantamento censitário de todas as comunidades kotiria, para subsidiar a elaboração de novos projetos para a escola. Neste período elaboraram o primeiro esboço de projeto que seria apresentado ao PDPI, onde pretendiam registrar as suas cerimônias tradicionais.



Neste mesmo ano foi realizada a segunda oficina linguístico-pedagógica, nos dias 8 a 12 de maio, assessorada por Kristine Stenzel e Marta Azevedo, tendo como foco a questão da língua, mas tratando também da produção de materiais didáticos, da legalização da associação e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da nova escola. Completaram a produção e organização dos textos do primeiro livro, *Kotiria ya me'ne buehina: wa'ikina khiti kotiria ya me'ne*, publicado pelo ISA/Foirn/Imprensa Oficial em 2004.

Em 2004, já com a assessoria permanente de Lucia Alberta Andrade, que relata abaixo essa experiência, foi feita uma grande assembleia da escola onde decidiram mudar o nome da associação da escola, de Abiewa para Associação da Escola Khumuno Wá'á Kotiria (Asekk) – com este nome estariam englobando os Kotiria que moram do lado brasileiro e colombiano –, que está legalmente criada com CNPJ e conta corrente. Neste mesmo ano foi solicitada a criação oficial, pelo poder público, da escola kotiria, através da nucleação das escolas das demais comunidades kotiria do lado brasileiro no âmbito da Escola Khumuno Wá'á. Foi iniciada a organização gradual do ensino em ciclos escolares, a alfabetização na língua própria, e dada continuidade à elaboração de materiais didáticos específicos. Também foi feito o cadastramento da escola, já nucleada, no censo escolar e nos programas do Ministério da Educação, envolvendo uma sede em Caruru-Cachoeira.

Entre 11 e 15 de outubro desse mesmo ano foi realizada a terceira oficina linguístico-pedagógica, com assessoria de Kristine Stenzel e Marta Azevedo, na recém-construída maloca de Koama Phoye. Nessa oficina avançaram-se as discussões em torno da ortografia e prática de escrita, e foram elaborados textos sobre a história do povo Kotiria. Entre os aproximadamente 70 participantes, havia representantes, lideranças e professores de todas as comunidades kotiria do Brasil e da Colômbia. A oficina aconteceu logo após a reunião de Canoa (8 a 10 de outubro no mesmo local).

Neste período a assessoria pedagógica e antropológica começa a perceber que os Kotiria estavam muito preocupados em unificar a sua língua, o que estava travando a escrita: com medo de escrever errado, a escrita na língua não fluía em sala de aula. Tivemos várias conversas e reforçamos a proposta de todos escreverem livremente e, aos poucos, irem amadurecendo uma forma de escrever que fosse consensual entre eles. Os Kotiria alcançaram, assim, produzir diversos materiais, registros de pesquisas, todos na própria língua.

### **Criação e funcionamento da Escola Khumuno Wá'á**

Antes da criação da Escola Khumuno Wá'á, os alunos das comunidades kotiria estudavam até a 4ª série do ensino fundamental em suas comunidades; se quisessem dar continuidade aos seus estudos a partir da 5ª série, teriam que se deslocar para o distrito de lauretê ou para a sede do município, onde morariam na casa de parentes. Este fator contribuiu para uma grande migração dos Kotiria, esvaziando diversas comunidades, pois os pais sentiam-se melhor acompanhando de perto os seus filhos nesses novos lugares. Para tanto, abandonavam roças e casas em suas comunidades de origem para morar num lugar diferente, com mínimas condições frente aos desafios impostos por essa nova realidade com que se defrontavam. É interessante destacar que a metodologia de ensino então utilizada nessas escolas, tanto das comunidades como das escolas do distrito de lauretê e da sede do município, não levava em consideração os conhecimentos próprios dos povos indígenas, e os alunos eram tidos como meros depositários de conhecimentos alheios a sua realidade linguístico-cultural. Assim, não se preparava os alunos para contribuir com as suas comunidades, mas sim para morar em outros lugares, muitas vezes em zonas urbanas.

Com o início das atividades do Projeto de Educação entre os Kotiria, passa a ser discutida a alternativa de trabalho com um método de ensino

através de projetos de pesquisa. Vale salientar que não foi um processo fácil e simples. Os professores sentiam dificuldades, por nunca antes terem recebido uma formação orientada a trabalhar construindo conhecimentos. Em 2005, a partir de várias oficinas com assessoria de Lucia Alberta, os professores kotiria se sentem mais seguros, introduzindo as pesquisas como parte de suas atividades. Eles entendem melhor e aprimoram a metodologia em sala de aula. Como resultado, são construídos diversos materiais didáticos, dentre os quais um livro de história e geografia (cuja publicação continua pendente até hoje no MEC mas que, mesmo não publicado, está sendo utilizado nas escolas das comunidades kotiria).

Ao longo das diversas reuniões e assembleias, os Kotiria foram definindo os objetivos da escola. Questionaram inicialmente: Para que queremos uma escola? Como ela irá nos beneficiar? Como iremos estabelecer um diálogo entre os conhecimentos da escola não indígena com os nossos conhecimentos ancestrais? Será que a escola poderá nos ajudar a melhorar as nossas condições de vida? Será que a escola poderá nos ajudar a trazer

os nossos parentes de volta para as comunidades? A valorizar e vivenciar as cerimônias tradicionais que estamos esquecendo? Tendo a escola como uma alternativa para ajudar a responder tais questões, definiram os objetivos da escola.

### Gestão da escola e participação

A gestão da Escola Khumuno Wǻ'ǻ é feita conjuntamente pelos alunos, professores, pais e demais lideranças, tendo um coordenador que deve ser Wanano, com as seguintes atribuições: articular todas as salas de extensão; acompanhar as atividades realizadas em todas as salas; apresentar demandas da escola aos poderes públicos e outras instituições; coordenar reuniões e assembleias da escola, juntamente com as lideranças das comunidades e demais professores; acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos; além de outras atribuições necessárias para a melhoria da qualidade da escola nas comunidades.

A Associação da Escola Khumuno Wǻ'ǻ Kotiria (Asekk) representa oficialmente a escola.

#### OBJETIVOS DA ESCOLA KHUMUNO Wǻ'ǻ

- Formar alunos conhecedores de sua cultura, que saibam benzer, cantar e dançar nos rituais tradicionais; pescar, caçar e trabalhar com artesanato;
- formar alunos que, ao sair da escola, saibam ler e escrever em wanano e em português;
- formar alunos cidadãos através de metodologias específicas que os levem ao desenvolvimento de sua criatividade;
- formar alunos conscientes de seus direitos e deveres frente à sociedade wanano, às outras sociedades indígenas da região do alto rio Negro e à sociedade brasileira em geral;
- possibilitar a formação de alunos solidários com seus afins e com as demais etnias existentes no alto rio Negro;
- formar pessoas que possam contribuir para a melhoria da qualidade de vida de suas comunidades, tendo em vista os seus projetos de sustentabilidade;
- formar alunos comprometidos com a sua cultura e que, após o término de seus cursos, possam trabalhar em prol de suas comunidades;
- formar seus futuros líderes, professores, políticos e assessores.

Com esses objetivos a Escola Khumuno Wǻ'ǻ pode formar pessoas capazes de enfrentar o mundo que está em contínua transformação, e contribuir com a melhoria da qualidade de vida nas comunidades, tendo boa convivência com os demais povos indígenas e não indígenas.



© Pedro Portella

### Oficina de vídeo wanano

#### **Assembleias gerais da Asekk<sup>1</sup>**

A associação Asekk realiza assembleias gerais anualmente desde 2002, para avaliar o andamento das atividades da escola e propor melhorias que visem à consolidação de seus objetivos. No período em que houve acompanhamento mais próximo de assessoria pedagógica no âmbito do Projeto de Educação, aconteceram as seguintes assembleias em Koama Phoaye (Caruru-Cachoeira), estando sempre presentes pais e mães, alunos, lideranças, professores e diretoria da Asekk.

Entre 15 e 16 de maio de 2004\*, assembléia para discussão do Projeto Político-Pedagógico e avaliação da atuação dos professores, da Asso-

ciação da Escola e do projeto com o PDPI focado no registro das danças tradicionais.

Em 16 de junho de 2005\*\*, assembléia para avaliação das atividades da escola e alguns itens do Projeto Político-Pedagógico.

No dia 19 de novembro de 2005\*, assembléia para avaliação do andamento das atividades e da participação das comunidades no acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

No dia 15 de abril de 2006, com a presença de todas as comunidades kotiria e vizinhas, acontece a assembleia para avaliação do andamento das atividades da escola e discussão das alternativas para viabilizar seus projetos de sustentabilidade; formatura da primeira turma de ensino funda-

<sup>1</sup> Após o período entre 2002 e 2007, com acompanhamento mais próximo do ISA, as assembleias seguiram ocorrendo regularmente. Desta fase inicial se tem conhecimento mais detalhado dos participantes, sendo (\*) Comunidades participantes: Caruru-Cachoeira, Arara-Cachoeira, Ilha de Inambu, Poraquê-Ponta e Matapi (Colômbia); (\*\*) Comunidades participantes: Matapi, Jacaré, Jutica, Taracua e anteriores (\*).

### OBJETIVOS DA ASEKK

- Pensar e organizar currículos e regimentos de Escola Khumuno Wʼʼʼ, a partir da articulação de todas as comunidades wanano;
- incentivar a alfabetização na língua kotiria, valorizando e incentivando os usos da língua;
- pesquisar a cultura kotiria para apoiar o ensino em suas escolas;
- implementar e incentivar o uso das tecnologias tradicionais;
- apoiar e incentivar a pesquisa de novos conhecimentos que propiciem melhoria da qualidade de vida da população kotiria;
- garantir o acompanhamento pedagógico a todas as salas de extensão de sua escolas.

mental; ampliação das parcerias com as instituições governamentais e não-governamentais presentes, para consolidar os seus projetos: Geraldo Andreello e Lucia Alberta (ISA); Erivaldo Cruz (Foirn); Marcelo Mazzoli (Unicef); Pe. Jesus (salesiano); Edilúcia de Freitas e Suely Ambrósio (secretária e pedagoga da Semec de São Gabriel da Cachoeira); Kristine Stenzel (assessora linguística).

Em 30 de abril de 2007\*\*, uma assembléia onde são realizados informes e avaliação da escola, dos encontros e oficinas realizadas, projetos em andamento (Registro Cultural e PDPI), trabalhos da Semec, formatura, situação das salas de extensão e da oficina de manejo agroflorestal.

### Metodologia no processo de ensino/aprendizagem

Em 2004, os Kotiria da Escola Khumuno Wʼʼʼ decidiram passar a trabalhar por temas gerado-

## INICIANDO O TRABALHO AO LADO DOS KOTIRIA

LUCIA ALBERTA ANDRADE DE OLIVEIRA

Comecei a trabalhar no ISA em 01 de maio de 2004. Recebi algumas orientações da Marta Azevedo – coordenadora do Projeto *Educação Escolar Indígena do Rio Negro* – já que iria substituir Flávia Azevedo que não pôde mais retornar aos Kotiria.

Maio de 2004. Deixava de ser funcionária da prefeitura de São Gabriel, onde trabalhei por oito anos, para trabalhar no Instituto Socioambiental.

Eu estava finalizando o mestrado em Educação e estava muito animada com a possibilidade de colaborar com os Kotiria e com outros povos do rio Negro animando-os a concretizarem suas propostas próprias de educação escolar. O objetivo da minha contratação era justamente contribuir com a regularização da escola dos Kotiria e da associação escolar, com a elaboração da proposta peda-

gógica e a busca de financiamentos para os projetos da escola. No primeiro momento a vontade era de desistir!

Esta primeira sensação se dava pela experiência acumulada nos anos em que trabalhei na Semec de São Gabriel da Cachoeira; percebia que, por falta de formação direcionada à educação escolar indígena, meus colegas de trabalho não sabiam como orientar os professores que lá chegavam demandando escolas indígenas específicas, diferenciadas, interculturais e interdisciplinares em suas comunidades/povos. Muitos desses professores retornavam para suas comunidades, sem respostas, frustrados e sem saber o que fazer.

Iniciando o trabalho ao lado dos Kotiria, eu já pensava para frente: Como poderemos encami-

res e através de pesquisas, ainda que mantendo o ensino por disciplinas no ensino fundamental: temas geradores articulados à realidade das comunidades, visando o enfoque cultural e uma melhor compreensão da temática. Essa orientação foi válida tanto para pesquisas voltadas aos próprios conhecimentos, como para os conhecimentos de outras sociedades indígenas e não indígenas. As disciplinas trabalhadas são língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, educação física, artes e espanhol. Todas tendo como eixo os temas geradores demandados pelas comunidades kotiria. Os planos de aula são organizados conjuntamente pelos professores e coordenação da escola, respeitando as decisões comunitárias das assembleias escolares.

Os Kotiria e demais alunos da Escola Khumuno Wáʼtɛ devem aprender os conhecimentos tradicionais de sua cultura em todos os níveis do

ensino fundamental, dentre eles sua história de origem, a área cultural dos antepassados, divisão e subdivisão dos grupos, sua religiosidade - lugares sagrados, medicina tradicional, mitos, cerimônias, artes, instrumentos e técnicas de pesca e caça, restrições alimentares na puberdade para as meninas e para os meninos (ritual de iniciação / ritual de passagem), período adequado para fazer e cultivar as roças, etc.

Professores e alunos passaram a trabalhar com estas orientações metodológicas tanto em sala de aula como nos lugares necessários ou disponíveis para o melhor entendimento do tema escolhido. As aulas são ministradas em língua kotiria ou em português, que é usado somente com alunos já alfabetizados na língua própria e apenas em algumas aulas.

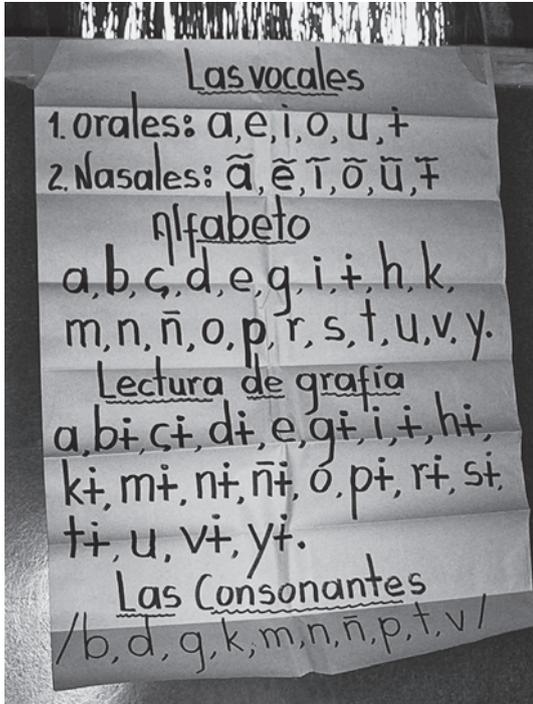
O único material específico já publicado nessa nova etapa da escola foi o livro *Kootira ya me'ne buehina: wa'ikina khiti kootiria ya me'ne*, elabora-

nhar essa demanda junto à Semec? As principais preocupações da Semec até então eram com o registro da avaliação, formação escolar dos professores indígenas, mudanças de nome das escolas, material didático e com o registro das escolas indígenas no Censo Escolar do Inep/MEC. Em minha primeira conversa com os Kotiria, após ouvi-los, citei logo a questão das prioridades da Semec, para que estivessem preparados para um diálogo eficaz e persistente com o poder público na defesa de sua escola diferenciada. Fiquei com receio de desanimá-los, mas aquela ponderação os deixou ainda mais animados, cientes de que a legislação da educação brasileira abria espaços para as inovações que propunham.

Assim fizemos nos três anos e meio em que trabalhei diretamente com os Kotiria, com foco: na construção do PPP para o ensino fundamental, na mudança do nome da Escola São Leonardo (santo que nem imaginavam quem era) para

Khumuno Wáʼtɛ, na regularização da associação da escola, produção de materiais didáticos na língua própria, construção de um projeto para o PDPI para apoiar as pesquisas feitas na escola – por decisão de toda a comunidade os temas seriam relacionados com as cerimônias tradicionais –, na apresentação de toda a documentação da escola para avaliação do Conselho Municipal de Educação, no acesso aos programas do MEC como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Capema, que apoia a publicação de materiais didáticos específicos.

Inicialmente, certas lideranças kotiria temiam que um novo modelo de educação escolar pudesse ser um retrocesso para os jovens daquela comunidade. Mas pouco a pouco ganharam segurança para conduzir o processo e atualmente continuam procurando outros parceiros e financiadores para dar prosseguimento às atividades da Escola Khumuno Wáʼtɛ.



**Ortografia da língua kotiria colombiana,  
Escola Khumuno Wʉʉ Kotiria**

do nas primeiras oficinas linguístico-pedagógicas. Outros materiais de leitura e pesquisa foram elaborados em 2005: dois deles de apoio à alfabetização em wanano *Wa'chea mé'ne hoa bu'ehina* e *Sa bu'ena kootiria yare*; um livro de história e geografia *Phanopu, mipu mahka bu'erithu*; e um pequeno livro de história de origem dos Wanano, em português. E muitos outros seguem sendo produzidos no curso das pesquisas conduzidas na escola desde então, inspiradas também pelas propostas e atividades do Projeto *Documentação Linguística* e do *PDPI Kotiria*.

### Oficinas na Escola Kotiria

O Projeto de Educação apoiou a realização de oficinas pedagógicas sobre temas diversos, como pesquisa e lingüística, no período de 2002 a 2007. Posteriormente, com a aprovação de dois novos projetos da escola, continuam a acontecer

oficinas assessoradas pela linguista Kristine Stenzel, mas agora no âmbito do Projeto *Documentação Linguístico Cultural*, assim como várias outras oficinas através do *PDPI Kotiria*, ora com assessoria do antropólogo Pedro Rocha, ora de outros profissionais de áreas específicas demandadas por tal projeto.

### **Oficinas Linguístico-Pedagógicas e de pesquisa**

Cinco oficinas entre os anos de 2002 a 2007, com assessoria apenas Kristine Stenzel. Outras duas na sequência, de pesquisa e lingüística, acontecem entre 2005 e 2006, agora com assessoria de Kristine Stenzel ao lado de Lucia Alberta. Outras quatro, especificamente voltadas à metodologia de pesquisa, acontecem entre 2004 e 2007 com assessoria Lucia Alberta. Todas elas acontecerem com apoio do Projeto de Educação.

### **Manejo Agroflorestal**

Duas oficinas entre 2006 e 2007, com assessoria Ludvine Eloy e Maira Landulpho Alves Lopes, através do Projeto de Educação.

### **Educação e Saúde Bucal**

Uma oficina em 2006, com assessoria dos dentistas Gabriel Côrtes, Washington da Cruz e Leandra Lopes/Dsei/RN. Projeto de Educação e Distrito Sanitário Especial Indígena do Rio Negro (Dsei/RN).

### **Documentação cultural e linguística**

Inicialmente, através do Projeto *Documentação Linguística*, aconteceram duas oficinas de documentação cultural e linguística (danças tradicionais, construção da maloca, saúde, modo de vida tradicional): em agosto de 2007 e novembro de 2008.

Entre 2009 e 2011 acontecem mais três oficinas para produção de materiais lingüísticos, inseridos no dicionário multimídia, na gramática prática e no material bilingüe, que também inclui as monografias dos alunos da Escola Khumuno Wʉʉ: pelo Projeto *Documentação Linguística*.

### **Arquitetura tradicional**

Em 2008, quando começam as oficinas com apoio do PDPI, a primeira foi a de arquitetura, com assessoria do arquiteto Almir Oliveira. Foram confeccionadas diversas maquetes de maloca, que mais tarde serviram de modelo para a construção da maloca de Caruru-Cachoeira.

### **Áudio e vídeo**

Duas primeiras oficinas de treinamento no uso dos equipamentos de áudio e vídeo, e na transcrição e tradução dos registros gravados, ocorreram entre 2007 e 2008 através do Projeto *Documentação Linguística*.

Já através do PDPI acontecem duas outras oficinas de vídeo, e duas de áudio. As de vídeo aconteceram, a primeira por 15 dias entre janeiro e fevereiro de 2008; a outra de mesma duração, em outubro de 2009, com assessoria de Pedro Portella. Alunos aprenderam a realizar documentários, adquiriram noções sobre as etapas do processo de produção cinematográfica, colhendo depoimentos, filmando o cotidiano dos moradores da comunidade e suas relações interpessoais. Foi enfatizada a etnohistória

dos *bagaroa* (mestres de cerimônia), com filmagem das sete partes da Festa da Cotia. Na segunda oficina, trabalharam a seleção e montagem de imagens a partir do material filmado na primeira oficina, traduzindo e legendando um pequeno filme intitulado provisoriamente de *Saã hiatia, saã daara* – Nossa vida, nosso trabalho.

Oficinas de áudio acontecem, a primeira por três semanas em agosto 2009, e outra em março de 2011, com assessoria de Marcos Wesley de Oliveira. Alunos aprendem a manejar o equipamento e realizar gravações de áudio. Realização de gravações com os *bagaroa*, com suas mulheres e durante uma grande festa que aconteceu no final da oficina. Na segunda oficina o *bagaroa* e os alunos se reuniram com o assessor em São Gabriel da Cachoeira para gravar as canções tradicionais para produção de um CD. Este material encontra-se em fase de pós-produção.

### **Intercâmbios Canoa Educação, RCA**

Os encontros de Canoa (Cooperação e Aliança Noroeste Amazônico) possibilitam trocas de

#### **PRIMEIRA OFICINA LINGÜÍSTICO-PEDAGÓGICA**

**KRISTINE STENZEL**

Na primeira oficina, que aconteceu de 15 a 19 de setembro de 2002 em Koama Phoaye, foi estabelecida uma metodologia de trabalho sobre a língua. Ao longo da oficina, desenvolvemos atividades interligadas de análise de aspectos importantes da língua, prática da escrita e produção de materiais escritos. Assim, através da prática da escrita, levantamos dúvidas e questões sobre a estrutura da língua, para análise. Fizemos atividades de análise em conjunto e, dos resultados da análise, saíram sugestões práticas para experimentar em novas atividades de escrita. Com essa troca dinâmica entre prática e aná-

lise, ao longo dos anos, fomos chegando juntos não só a um entendimento maior sobre a língua como, aos poucos, pudemos tomar decisões informadas sobre a ortografia. É importante dizer que a questão de unificação da escrita nunca foi colocada como prioridade do processo (e continua não sendo), apesar de haver certa ansiedade com relação a isso e de ter havido muita discussão a respeito, entre os próprios Kotiria no Brasil e na Colômbia. Adotamos como política a de aceitar a variação na escrita e de dar tempo para o processo de desenvolvimento acontecer de forma participativa e sem imposição.

conhecimentos e experiências entre lideranças indígenas de países da Amazônia sobre temas diversos como saúde, educação, sustentabilidade, manejo ambiental, planos de vida, dentre outros. Os Wanano participaram de grandes encontros, onde eram debatidos todos os temas, e de pequenos encontros temáticos, muitas vezes realizados nas comunidades indígenas em regiões transfronteiriças entre Brasil e Colômbia.

Os intercâmbios da RCA (Rede de Cooperação Alternativa) acontecem todos os anos desde meados de 2000 e têm como objetivo a troca de experiências entre povos indígenas e assessoria não indígena, que fazem parte de organizações indígenas e indigenistas que receberam ou ainda recebem recursos da Rainforest Foundation da Noruega (NRF).

## Interface com outros projetos

### *Documentação Linguística*

O Projeto de *Documentação Linguística*, coordenado por Kristine Stenzel, foi discutido com a comunidade durante uma assembleia em 2006 e aprovado pelo financiador - Hans Rousing *Programa de Documentação de Línguas Ameaçadas* (HRELP, Universidade de Londres) em 2007. Foi pensado desde o início como um projeto a ser desen-

volido dentro da escola, reforçando a prática de pesquisa que os Kotiria já vinham desenvolvendo, e oferecendo uma oportunidade de capacitação a uma equipe de alunos-pesquisadores, principalmente alunos do ensino médio.

O professor José Galvez Trindade foi coordenador local do projeto. Houve no início uma seleção dos quatro alunos do ensino médio que formariam a equipe inicial do projeto: Auxiliadora Ferreira Figueiredo, Claudilson Almeida Álvares, Domingos Sávio Dias Álvares e Silvestre Galvão Trindade.

Durante os quatro anos do projeto, que foi estendido até fevereiro de 2011, esses alunos e Araci Álvares, que integrou a equipe em 2009, foram treinados no uso dos equipamentos do projeto (computadores e gravadores de áudio e vídeo) e nos trabalhos de anotação dos dados (transcrição e tradução dos registros gravados). As atividades de documentação se desenvolveram como oficinas organizadas no âmbito da escola e foram realizadas com apoio do projeto em agosto de 2007 e novembro de 2008. Contaram com a participação de alunos, professores, pais e outras pessoas das comunidades. Os temas das oficinas variavam e eram escolhidas pela escola (danças tradicionais, construção da maloca, saúde, o modo de vida tradicional),

## INTERCÂMBIOS

**Agosto 2005.** Puerto Ayacucho/Venezuela. Coordenado pela Fundação Gaia Amazonas (FGA).

**Outubro 2005.** Vila Fátima/Colômbia. Canoinha Educação.

**Agosto 2006.** Rio Guainia/Colômbia. Canoa Educação.

**Outubro 2006.** Koama Phoaye (Caruru-Cachoeira)/Brasil. Canoinha Educação.

3º encontro binacional que já vinham ocorrendo desde 2004. Kotiria, Kubeu, Tariana e Wa'ikana (Piratapuia) se reuniram para troca de experiências sobre suas escolas, as dificuldades

e os avanços nos três anos de intercâmbio, e perspectivas para a melhoria da qualidade da educação naquela região.

**Setembro 2006.** Roraima. Professor kotiria participa do intercâmbio da Rede de Cooperação Alternativa/RCA.

**2008.** Comunidade Mõ Dahsea (Belém, rio Papuri, Colômbia). Participaram todos os velhos conhecedores e suas esposas, aprendendo as técnicas necessárias para o consumo do *khapi*, trazendo uma muda do ingrediente que faltava no território kotiria. Projeto *PDPI Kotiria*.



© Pedro Portella

### Oficina de vídeo wanano

sempre incluindo um elemento linguístico de produção de materiais textuais escritos e de verbetes para um dicionário, reforçando e avançando no trabalho de desenvolvimento da ortografia e estudo da língua kotiria.

Nos últimos dois anos do Projeto de *Documentação de Línguas Ameaçadas*, foram feitas três oficinas mais voltadas para a produção de materiais linguísticos: em duas delas foi produzido muito material para o dicionário multimídia e para uma gramática prática que estão elaborando; outra foi dedicada à organização de um livro bilíngue que reúne as monografias dos alunos e inclui material audiovisual produzido pela equipe de documentação. Esse livro deve ser publicado pelo Museu do Índio (Funai) em 2012. O acervo de registros culturais-linguísticos produzidos ao longo do projeto contém gravações em áudio e vídeo, de palestras, entrevistas, documentários sobre temas diversos (o significado do logotipo da escola, aspectos da vida diária, pesca com timbó, construção da malo-

ca, trabalho na roça, tipos de flautas, a história da cachoeira de Caruru, entre outras). Os filmes e gravações foram feitos e editados pela equipe kotiria, que também fez todas as transcrições em Kotiria e traduções para o português. As atividades oficiais do projeto se encerraram em fevereiro de 2011, mas os materiais ainda vão render muitos outros produtos e constituem um registro significativo da cultura e da língua kotiria.

### O PDPI Kotiria

Diante dos diversos projetos financiados pelo PDPI para inúmeras associações indígenas do rio Negro, os Kotiria decidiram em 2003 que também apresentariam um projeto que pudesse contribuir com a valorização de sua cultura ancestral e que tivesse interface com as atividades da escola. O PDPI - Projetos Demonstrativos de Povos Indígenas - compõe o Programa Piloto para a Proteção das Florestas Tropicais do Brasil (PPG7), no âmbito no Ministério do Meio Ambiente.

Em 2006, com a ideia amadurecida, já tinham escolhido o tema do projeto, que ele seria submetido pela associação da escola e, até mesmo, quem deveria coordená-lo. Dentre as linhas de financiamento do PDPI: 1) proteção territorial; 2) valorização cultural; 3) economia sustentável; 4) economia e cultura; e 5) cultura e território, o projeto dos Kotiria denominado *Kotiria ya bahsa: registro das danças tradicionais* poderia ser submetido no item 2 - valorização cultural.

A escolha foi pelo registro das danças tradicionais, e de tudo que envolve a preparação destes eventos, inclusive daquilo que os Kotiria há décadas não mais possuíam: os enfeites cerimoniais completos, a bebida ritual *khapi*, as grandes *Bahsare Wʰʰ* ou casas cerimoniais. Para tanto, além da realização de festas, com registro audiovisual de todo o processo, seriam realizadas oficinas e

viagens de intercâmbio cultural, com o objetivo de reconstituir esses espaços e retomar estas práticas. Parte dos produtos consistiria em um CD de músicas tradicionais, um DVD sobre o projeto, e uma pequena publicação sobre as danças, que serviriam como material didático e de pesquisa para a Escola Khumuno Wʰʰ e outras escolas indígenas da região.

Naquele mesmo ano o projeto foi aprovado, mas a liberação da primeira parcela dos recursos ocorreu mais de um ano e meio depois. Vale destacar que em 2006 o antropólogo Pedro Rocha, então mestrando da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), passou uma temporada entre os Kotiria e este contato resultou em um prolongado trabalho de assessoria ao Projeto PDPI Kotiria.<sup>2</sup>

### Algumas considerações

A educação escolar entre os Kotiria existe há exatamente 50 anos e, de lá pra cá, muitas mudanças aconteceram, resultado de um longo processo de embates entre estes povos e o modelo de educação escolar que lhes foi imposto durante décadas.

Após um grande período de massacre cultural, os Kotiria, como outros povos do rio Negro, provocaram uma reviravolta e começaram a utilizar o mesmo instrumento com que destruíram sua cultura, para reavivá-la. Como aporte, conquistaram direitos legais fundamentais, como o direito à alfabetização em sua língua própria, à valorização de seus processos próprios de aprendizagem e à produção de materiais didáticos específicos em suas línguas.

Os Kotiria promoveram e privilegiaram, como mudança inicial, a valorização da língua kotiria, tendo como perspectiva a valorização da cultura. A Escola Kotiria é tida hoje como um instrumento de afirmação cultural e melhoria das condições de vida das comunidades indígenas.

#### PROJETOS E PARCEIROS

Projeto *Educação Escolar Indígena do Rio Negro* (Projeto Educação) - Componente *Wanano*. Foin/ISA/Asekk . 2002 a 2007.

Projeto *Documentação de duas línguas da família Tukano Oriental: Kotiria e Wa'ikhana (Piratapuya)*. Financiado pelo Hans Rousing Programa de Documentação de Línguas Ameaçadas, da Universidade de Londres (HRELP-SOAS, *Hans Rousing Endangered Languages Project - School of Oriental and African Studies*). Responsável: Kristine Stenzel. 2007 a 2011.

Projeto *Kotiria ya bahsa*. Financiado pelo PDPI com o objetivo de registrar seis cerimônias tradicionais kotiria. 2007 a 2011.

Projeto *Cese* (Coordenadoria Ecumênica de Serviços). Recursos para a realização da assembleia da Asekk e da 1ª formatura da Escola Khumuno Wʰʰ. 2006.

<sup>2</sup> Ver texto na sequência, de Pedro Rocha, *Kotiria ya bahsa: notas sobre o PDPI Kotiria*.

Para finalizar, vale ressaltar algumas dificuldades enfrentadas atualmente pela Escola Khumuno Wá'á para o desenvolvimento de suas atividades. Esta escola tem turmas de educação infantil e de ensino fundamental que são apoiadas pela Semec, e turmas de ensino médio que são de competência da Seduc. Essa divisão de competências do ensino por esfera governamental, estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996, é bastante complicada no contexto da educação escolar indígena do município de São Gabriel da Cachoeira. Essa ruptura prejudica os objetivos dessa escola indígena, travando processos gerados ali, que se fundam na valorização da cultura e da língua, e se estruturam através de projetos que contribuem para viverem bem em suas comunidades.

O apoio ao desenvolvimento de políticas públicas que garantam e incentivem a permanência dos jovens indígenas em suas aldeias com quali-

dade de vida tem sido a preocupação dos Kotiria nos últimos anos. Essa diretriz da Escola Kotiria não é privilegiada pelo ensino médio ofertado atualmente nas comunidades e distritos indígenas, voltado mais exclusivamente a preparar os alunos para o vestibular e ingressar em universidades, sem se preocupar igualmente com o desenvolvimento de processos formativos que preparem os jovens para a vida na comunidade.

O Estado brasileiro tem a responsabilidade de construir e implementar políticas públicas nesse sentido. Para isso é indispensável o diálogo permanente com as lideranças, comunidades e organizações indígenas. A oferta da educação escolar intercultural, multilíngue e de qualidade nas comunidades indígenas, poderá garantir a contribuição dos jovens indígenas para o desenvolvimento local e autônomo, através de projetos coletivos visando o bem viver dos povos indígenas nas comunidades e terras indígenas.

*Topuro thira!*

# NOTAS SOBRE O PDPI

PEDRO ROCHA

Nos últimos vinte anos, tem-se assistido, por todo o Brasil, ao surgimento de movimentos de revitalização cultural entre os povos indígenas. Na região do alto rio Negro, este processo pode ser observado em diversas frentes: na adoção de currículos diferenciados nas escolas indígenas, na valorização ativa da língua paterna, na proliferação de malocas cerimoniais construídas segundo a arquitetura tradicional, no repatriamento de enfeites cerimoniais há muito *confiscados* pelos padres salesianos, na reedição de rituais, em suma, em um esforço consciente e coletivo de retomada de práticas que, até recentemente, eram tidas como pertencentes ao passado.

Neste texto exponho algumas observações sobre esse fenômeno, a partir do exemplo dos Kotiria – um povo tukano-falante que habita as margens do rio Uaupés, acima do povoado de Iauaretê, na fronteira entre Brasil e Colômbia – e do projeto *Kotiria ya Bahsa* (As Danças dos Kotiria), elaborado pela Associação da Escola Kotiria Khumuno Wt'ut (Asekk) financiado pelo Programa Demonstrativo dos Povos Indígenas (PDPI) desde 2006, contemplando minha assessoria antropológica ao projeto.

O projeto PDPI kotiria tomou forma no âmbito do Projeto Educação Escolar Indígena do Rio Negro (Foirn/ISA) que vinha apoiando a implantação de escolas indígenas diferenciadas na região, e

que incluía, além da Escola Khumuno Wt'ut, outras experiências escolares nas calhas dos rios Içana, Tiquié e Uaupés.

## O projeto PDPI Kotiria

Em 2003 os Kotiria começaram a elaborar um projeto para ser submetido ao Programa Demonstrativo dos Povos Indígenas (PDPI). O proponente do projeto seria a recém-criada Associação da Escola Khumuno Wt'ut Kotiria (Asekk).

Foi escolhido como foco do projeto o registro das danças tradicionais, e de tudo que envolve a preparação destes eventos, inclusive daquilo que os Kotiria há décadas não possuíam: os enfeites cerimoniais *completos*, a bebida ritual *khapi*, as grandes *Bahsare Wt'ut* ou casas cerimoniais, etc. Para tanto, além do registro audiovisual das festas e de todo o processo que envolve sua preparação, seriam realizadas oficinas de capacitação dos jovens e viagens de intercâmbio cultural, com o objetivo de reconstituir esses espaços e retomar estas práticas. Os produtos propriamente ditos consistiriam em um CD de músicas tradicionais, um DVD sobre o projeto, e uma pequena publicação sobre as danças, com a idéia de que estas produções servissem como material didático, e de pesquisa, para a Escola Khumuno Wt'ut e as outras escolas indígenas da região.



© Marcos Wesley/Som das Aldeias, 2009

### Eduardo Álvares, aldeia Caruru Cachoeira, no alto Uaupés, SGC/AM

A primeira atividade do projeto foi uma oficina de arquitetura tradicional, ministrada pelo arquiteto Almir Oliveira, que já havia trabalhado o modo de construção da maloca tuyuka. Nesta oficina foram confeccionadas diversas maquetes, que mais tarde serviram de modelo para a construção da maloca. Foram necessários sete dias de trabalho duro. Os alunos e professores, além de outras pessoas da comunidade, e das comunidades vizinhas, se envolveram no processo.

A segunda atividade, em meados de 2008, foi uma *troca de experiências* entre *bagaró* Kotiria e os conhecedores Tuyuka de Belém, comunidade no igarapé Inambu, um pequeno afluente da margem direita do rio Papuri, já em território colombiano. Os *bagaró* ou *mestres de cerimônia*, além de excelentes dançarinos e cantores, são conhecedores de aspectos profundos e secretos da cultura de seu grupo ou clã (*kuruá*).

Com o desembolso de nova parcela, foi possível adquirir os equipamentos para a realização

das oficinas e dos produtos previstos no projeto: duas câmeras de vídeo, dois notebooks, um computador de mesa, um microfone, uma mesa de som simples, uma televisão, um aparelho de DVD, um sistema fotovoltaico com três placas e duas baterias, um armário para acondicionar o material, cabos, fitas digitais, uma impressora, entre outras coisas.

À compra do material, em 2008, seguiram-se duas oficinas de vídeo, onde os alunos aprenderam como operar os equipamentos, e adquiriram noções em linguagem fotográfica e cinematográfica. Destas oficinas resultou um filme curta-metragem, intitulado provisoriamente de *Sã hiatia, sã daa'ra – Nossa vida, nosso trabalho*. Ao final da oficina de áudio realizou-se, na maloca *do projeto*, em Caruru-Cachoeira, o *Ki Bagapó*, a Dança do Inajá, a primeira cerimônia a ser registrada no âmbito do projeto PDPI Kotiria.

A festa contou com a participação massiva de várias comunidades, desde Jacaré até a Ilha de

Japu. A festa foi toda gravada em vídeo e em áudio pelos alunos, com acompanhamento do professor Marcos Wesley, da organização Som das Aldeias. Na ocasião, várias mulheres se dispuseram a gravar algumas canções *hande hande* – um gênero de canto tradicional na região. Vale dizer que essa festa foi a maior que já presenciei nos meus anos de trabalho com os Kotiria. Também foram realizadas oficinas de pintura corporal, fabricação da tintura de carajuru, cerâmica, etc, com os alunos, os velhos conhecedores e suas mulheres.

O projeto ainda está em andamento, em fase final de execução, restando ainda o trabalho de finalização dos produtos: fotos, vídeos, textos.

## A equipe e a dinâmica do projeto

Além de cinco alunos bolsistas, seis *bagarao* compõem a *equipe permanente* de dançarinos do projeto PDPI Kotiria. Todos eles possuem *notório saber*, no que se refere às danças e benzimentos conhecidos pelos Kotiria.

O senhor Eduardo Alvares, nativo da Ilha de Inambu, é um especialista em flautas. Sempre que ouvimos o doce som da *theneniaka* durante as festas, a toada alegre da *ñama khoa*, ou a melodia dançante do *cariçu* é provavelmente obra dele. Sentado nalgum canto, sempre com delicadas flores azuis lhe adornando as orelhas, ele sopra tranquilamente alguma de suas pequenas flautas, enquanto as outras pendem de seus pulsos, amarradas com fios de tucum.

Plínio Trindade nasceu em Caruru, mas passou sua infância e juventude na cidade de Miraflores, na Colômbia. Apesar disso, aprendeu em detalhe as danças com seu velho pai, memorizando as canções no caminho da roça e acordando de madrugada para treinar com os instrumentos musicais. É o *bagaro* principal, responsável por liderar as danças e os cantos.

O senhor Emiliano Figueiredo passou a vida inteira em Caruru, exceto por um período em que trabalhou na extração da balata, na Colômbia.

Além de ser um excelente benzedor, Emiliano também se destaca no toque do japurutu, um grande trompete de aproximadamente um metro e meio de comprimento, feito do tronco da palmeira paxiúba. O japurutu é sempre tocado aos pares e seu som é grave, lamentoso e sombrio.

Excelente tocador de japurutu, o senhor Miguel Álvares, nosso quarto integrante, residente à Ilha de Inambu, quase sempre faz par com Emiliano nas danças que envolvem o japurutu.

Nelson Ferraz, natural da Ilha de Japu, é o mais jovem dos seis. Conhece bem os cantos cerimoniais. É um excelente intérprete, dono de uma voz rouca e potente.

Manuel Ferraz, ou Mandu, da comunidade de Arara, é ótimo dançarino. Ele é o substituto do senhor Ernesto Figueiredo, que deixou o grupo por motivos pessoais, logo após o início do projeto.

Estes senhores, juntamente com suas esposas, fazem parte do *núcleo permanente* da equipe do PDPI Kotiria. Vale citar também dona Joaquina, índia Desana residente em Caruru há mais de três décadas. É dela a importante função de executar o chamado grito sonoro, que marca o tempo das danças.

Além dos *bagarao*, também fazem parte da equipe dois coordenadores, Roberto Paiva e Edmar Sanches, e cinco alunos bolsistas: Osvaldo Figueiredo, Darcilene Alvares, Afonso Trindade, Moisés Trindade e Ronaldo Trindade. Este último integrou a equipe mais tarde, para substituir um aluno que foi convocado para servir no Exército em São Gabriel da Cachoeira.

*Theneniaka* - Pequena flauta de bambu, de aproximadamente trinta centímetros de diâmetro e cinco orifícios

*Ñama khoa* - Pequena flauta de três orifícios, feita de osso de veado

*Cariçu* - Flauta de pã, feita de bambu, com oito tubos tendo aproximadamente trinta e cinco centímetros de comprimento máximo

Com relação à composição da equipe, o critério de escolha foi diferenciado para alunos e velhos conhecedores. Estes últimos foram em parte recrutados por serem reconhecidos pela população como detentores do conhecimento dos antigos. Foram apontados pelos coordenadores da escola e projeto e tiveram seus papéis referendados pela assembleia comunitária.

Já os alunos foram escolhidos por uma espécie de concurso, realizado na sede da escola, em que se mediu, entre aqueles que cursavam o ensino médio, o conhecimento acerca da história e proposta político-pedagógica da escola bilíngue e diferenciada. Foi também por meio desta prova que foram selecionados os alunos que iriam integrar o *Projeto de Documentação Linguística*, capitaneado pela linguista Kristine Stenzel em parceria com a escola. Durante a prova o aluno deveria especificar de qual projeto ele gostaria de participar.

O projeto PDPI Kotiria teve por objetivo, desde sua concepção, envolver todas as comunidades kotiria que abraçaram a proposta da Escola Khumuno Wt'it, fomentando uma maior comunicação entre elas. A saber, as comunidades de Ilha do Japu, Arara-Cachoeira, Poraquê-Ponta, Caruru-Cachoeira, Ilha de Inambu, Jutica, Taracua-Ponta, Taina, Matapi e Jacaré. Na prática, contudo, houve alguns fatores que dificultaram a realização plena deste objetivo.

Primeiramente, a questão geográfica. Os Kotiria ocupam um extenso trecho no alto Uaupés. Algumas comunidades distam até um dia de viagem de Caruru, onde está a sede da escola. Assim, por uma questão logística, foi necessário restringir a equipe permanente a um nexo territorial específico, que vai da Ilha de Japu a Caruru-Cachoeira.

Em segundo lugar, pela questão financeira. Como as pessoas diretamente envolvidas teriam que dedicar parte de seu tempo às atividades do projeto, os coordenadores acharam justo que houvesse uma contrapartida financeira à equipe permanente, composta pelos seis *bagaroa* e os

alunos. Ou seja, a ideia era oferecer a essas pessoas uma compensação pelo tempo subtraído das atividades produtivas: roça, pesca, caça, etc. Assim, os alunos, bem como os *bagaroa*, recebiam através do projeto PDPI uma bolsa em dinheiro para cada atividade realizada, e tal distribuição, obviamente, não poderia se estender para todo o resto das comunidades, que igualmente participava das festas e das danças.

Em terceiro lugar, a questão pedagógica. Didaticamente, não foi possível oferecer as oficinas de capacitação audiovisual para todos os alunos da escola. Por se tratarem de técnicas tão novas para os Kotiria, que exigiam uma grande dedicação dos alunos, a decisão foi de fazer cursos aprofundados para uma turma reduzida. Assim surgiu a ideia de criar uma equipe de alunos bolsistas.

Os coordenadores do projeto, Roberto Paiva e Edmar Sanches, foram escolhidos em uma assembleia comunitária. Na equipe do PDPI Kotiria, três integrantes pertencem ao clã *Wiroa* e outros três ao clã *Diane*. O mesmo acontece com os alunos bolsistas – apesar de terem sido selecionados por meio de uma prova. Esta distribuição equitativa foi intencional. Os coordenadores da escola e do projeto explicaram que procederam desta maneira para não serem posteriormente acusados de estarem favorecendo suas próprias famílias em detrimento das demais.

## Conhecimento e poder

A história dos abusos e ingerências dos saelianos na região pode passar a ideia enganadora de que os indígenas não foram mais do que objetos passivos da história colonial dos brancos. Mas, como Lasmar (2005: 214), também acredito que “é preciso levar em consideração que o desejo de completar os estudos não teria sido subjetivado pela população do Uaupés se, de alguma forma, não fosse ao encontro de suas próprias expectativas”. Nesse sentido, a busca pela escola e, de maneira mais ampla, pela educação dos brancos, pode servir para ilustrar de



© Marcos Wesley/Som das Aldeias, 2009

maneira exemplar a parte ativa que cabe aos indígenas no processo de adaptação, adequação e (re)construção da vida comunitária em um contexto de crescente integração ao que podemos chamar de *sistema mundial*.

Tradicionalmente, para os Kotiria, saberes cosmogônicos relativos ao clã e ao grupo são índice de prestígio e poder. O domínio deste saber não é tarefa fácil, pois se trata de um *corpus* bastante extenso. Um benzimento de nomeação completo, por exemplo, podia durar um dia inteiro, com o *khumu* a recitar de memória cada curva do rio, cada pedra, igapó ou igarapé, desde a Baía de Guanabara até o local de nascimento da criança nomeada. As danças também possuem uma infinidade de pequenos detalhes e variações, e podem durar até dois dias.

Quando se leva em conta que as palavras e os mitos servem também para realizar procedimentos curativos (os chamados benzimentos), e as

danças são realizadas em momentos de transformação na vida de um indivíduo ou da comunidade, compreende-se que há uma relação estreita entre conhecimento, transformação e poder – e é nesta moldura que devemos entender a busca dos índios pelo *conhecimento dos brancos*. Conforme sugere Lasmár, para o caso tukano:

“[O] movimento dos índios na direção da escola [é] animado pela expectativa de apropriação do conhecimento do branco, concebido aqui como um saber específico que confere capacidades transformativas importantes a quem o detém. Em suma, tudo se passaria como se a posse e o manejo do conhecimento dos brancos viesse permitir aos índios reequilibrar a relação de dominação configurada ao longo dos últimos séculos de história” (Lasmár, 2005: 215).

O problema é que, nessa busca pela educação escolar dos brancos, muitos indígenas acabavam abandonando a vida nas comunidades para per-



© Marcos Wesley/Som das Aldeias, 2009

### Oficina de música tradicional, comunidade Caruru Cachoeira, alto Uaupés

seguir sua formação escolar. A aposta na educação escolar indígena e diferenciada surge então, neste contexto, para mitigar os impactos negativos dessa busca por educação escolar que vinha gerando o abandono das comunidades e a migração para as cidades, e perda ou *esquecimento* da cultura dos antigos. A aposta da escola indígena, com sua estrutura diferenciada e currículo adaptado à vida na comunidade, é aliar a aquisição dos saberes do branco sem deixar de lado os valores, práticas e conhecimentos indígenas.

Neste norte, o projeto PDPI Kotiria entra como um importante aporte a complementar as atividades da escola. Assim, ao aprenderem a manejar a câmera de vídeo, o computador, o microfone, etc, os alunos estariam, ao mesmo tempo, novamente se familiarizando com temas caros ao saber tradicional, como as mitologias de origem, a dinâmica das danças, as técnicas de fabricação de enfeites, entre outras tantas coisas. Essa vocação aparece

claramente no próprio símbolo da escola. Nele vemos um segurador de cigarro sobre um banco, ladeado por duas figuras antropomórficas, que alguns dizem tratar-se do *Minia Phona*, conhecido na região também como Jurupari e que aparecem gravadas na cachoeira de Caruru. O segurador de cigarro corresponde à espinha dorsal, o eixo sobre o qual se apoia todo o corpo. O banco, que também possui um duplo no interior do corpo, representa a capacidade de pensamento, introspecção. O conjunto inteiro remete à figura do conhecimento: um sábio *khumu*, sentado em seu banco a fumar e conectar-se com a realidade mítica, com os *tempos da cultura*. Não é à toa, portanto, que a escola se chama *Khumuno Wá'á*, Casa do Pajé.

### Considerações Finais

Uma das inspirações do projeto do PDPI Kotiria, segundo José Galvez, diretor da Escola Khumuno

Wt'u, era a de que se retornasse uma época onde os *dabucuris* eram realizados com frequência, e os grandes *bagaroa* tivessem oportunidade de demonstrar seus enfeites e suas danças.

Este tempo é relativamente recente. Joselito chegou a ver seu pai, que ainda vive, dançando em grandes festas. Consta que o último grande *bagaro*, com prestígio para atrair pessoas de diferentes comunidades e etnias, distantes em até um dia de canoa, morreu no começo da década de 1980. A última caixa de enfeites de dança (*bahsa busa*), que abrigava, entre outros enfeites, conjuntos completos de adornos plumários, cinturões de dentes de onça, colares de conchas e os impressionantes cilindros de quartzo perfurado – marca registrada dos grandes *kumua* – foi destruída em um incêndio na cozinha onde estava guardada, em finais de 1960. As outras caixas, que constituíam o mais importante patrimônio dos diferentes clãs Kotiria, já haviam sido expropriadas pelos missionários salesianos.

Embora estes eventos tenham sido um duro golpe para os Kotiria, a prática de dançar nos *dabucuris* nunca foi abandonada. Ela apenas perdeu parte de sua grandiosidade, e também diminuiu em frequência. Os *dabucuris* hoje são realizados, na maioria das vezes, entre comunidades vizinhas, ou até mesmo entre subdivisões internas à própria comunidade: *dabucuris* dos homens para as mulheres; de ambos para os velhos; da comunidade para os professores.

Em vista do que foi dito, a escolha, pelos Kotiria, das danças tradicionais como objeto de registro não causa surpresa. As festas que envolvem a performance de danças tradicionais são “fatos sociais totais” (*sensu* Mauss). Elas mobilizam virtualmente todos os aspectos da cultura kotiria. Conforme uma vez me disse José Galvez “a dança representa a alma dos Kotiria; é como nosso hino nacional”.

As maiores dificuldades na execução do projeto ocorrem no âmbito da infraestrutura – tanto da escola quanto da própria equipe do Ministério do Meio Ambiente, responsável pela gestão dos projetos PDPI de todo o Brasil.

Houveram diversos problemas com relação à energia solar. Acreditamos que estas dificuldades se deram principalmente por três fatores: 1) falta de mão de obra especializada, não só na comunidade, mas na região como um todo, 2) fatores ambientais e finalmente, 3) limitações da própria tecnologia.

Os fatores ambientais são importantes. Um sistema de placas solares é um imã para raios, ou pelo menos assim nos pareceu. Duas placas e um inversor, além de toda a fiação, queimaram por causa de incidentes desse tipo. Quando isso acontece, o fator número 1 entra em cena: aonde consertar? O equipamento tem que ser mandado para Manaus ou mais longe, podendo implicar em custos que quase excedem o valor do equipamento. Mesmo em grandes centros é difícil conseguir assistência técnica especializada para sistemas fotovoltaicos. Em relação ao fator número 3, levando em conta que os inversores, conforme me explicou um técnico, aguentam menos voltagem do que anunciam, um inversor de 1000W aguentaria uma média de 600W. Além disso, as baterias começam a perder a vida útil após alguns anos e logo se tornam inutilizáveis. E depois, o que fazer com elas, e com o líquido altamente tóxico alojado em seu interior?

Os equipamentos adquiridos pelo projeto estão em perfeito estado, com exceção do já mencionado sistema de placas solares, um aparelho de DVD e uma câmera digital de fotografia. Os primeiros estragaram no fatídico evento do raio, e a última danificou-se irreparavelmente em uma queda. Os equipamentos mais essenciais para a execução do projeto, computadores, câmeras de vídeo e microfones, estão em perfeito estado.

Outras dificuldades são internas. Entre os Kotiria, uma festa só é bem sucedida se o clima entre as pessoas estiver cordial e amigável, e para isso compete uma série de fatores. Em grande medida, esse é o papel do líder em uma comunidade, manter o espírito de amizade. No caso do projeto, esse é o papel do coordena-

dor, que tem que se desdobrar para apaziguar os ânimos e manter as vontades alinhadas em torno da importância do projeto – uma tarefa nem sempre fácil.

O projeto tem impactos e resultados que repercutem em diferentes escalas. Mais imediatamente, o impacto econômico e de infraestrutura: o projeto garante bolsas de estudo para os alunos envolvidos e remuneração para os velhos conhecedores, além de prover a escola com um material de informática e vídeo de ponta. O sistema solar, com todos os seus problemas, provê um mínimo de autonomia energética. Além disso, o projeto já capacitou sete alunos nas áreas de áudio e vídeo, com profissionais de competência reconhecida. Estes alunos, por sua vez, produziram um volume considerável de gravações de áudio e vídeo que servirão tanto para compor os produtos finais do projeto quanto como referências para pesquisadores indígenas e não indígenas. Sem mencionar o fato de que o projeto familiariza toda a comunidade com as novas tecnologias que são indispensáveis no mundo moderno.

A nosso ver, o maior mérito do projeto se dá, contudo, em outro nível. Ele está servindo para colocar de novo, ao lado de outras comemorações e festas de santos, as festas cerimoniais que já haviam sido eventos máximos da vida comunitária. As grandes festas com pinturas corporais, dança *khapiwaia*, adornos e outros elementos que estavam sendo esquecidos, estão retornando ao

cotidiano da comunidade. As danças tradicionais envolvem, virtualmente, todos os aspectos da cultura kotiria, e por isso julgamos ser este o maior ganho do projeto.

Quando se trabalha com povos indígenas, é comum ouvir a crítica de que a escolha de retomar, reencenar e reinventar sua cultura é motivada pura e simplesmente por fatores exteriores ao pensamento indígena, decorrentes de sua relação com a sociedade envolvente. Embora seja evidente que o contexto político atual – mais permeável à ideia de que a diferença cultural não é um empecilho ao desenvolvimento, mas a riqueza de uma nação – contribuiu de maneira decisiva para o surgimento, nas últimas décadas, de movimentos de revitalização cultural no Brasil e no mundo, é preciso descartar a hipótese frequentemente sugerida pelo senso comum e grande mídia, de que estes movimentos são exclusivamente motivados pelo interesse pecuniário ou oportunista de índios há muito tempo *aculturados*.

Em certa medida, é difícil dissociar estas iniciativas comunitárias recentes, dos projetos que as financiam, mas acredito que os índios se apropriem de todo o processo de acordo com sua própria cultura, seguindo a sua própria agenda política e segundo seus próprios objetivos – como, aliás, não poderia deixar de ser. Entre erros e acertos, os Kotiria vêm construindo sua própria história, procurando manter sua autonomia e distintividade perante os outros povos indígenas e a sociedade nacional.



## ABRANGÊNCIA DA ESCOLA TARIANA

Comunidade <i>Nome Tradicional</i>	Comunidade <i>Nome em Português</i>	População	Níveis de ensino	Nº de alunos
Yawisa	lauaretê	270	Educação Infantil, 1º, 2º e 3º ciclos	53
Ápiáliku	Itaiaçú	78	Multisseriado*	24
Iwitaku paphaka	Santa Rosa	64	Multisseriado e 3º ciclo	36
Waruñalinumana	Periquito	58	Multisseriado	23
Bayawali	Aracapá	62	Multisseriado	24
	Ilha de São João	25	Multisseriado	18

\* Educação infantil e etapas iniciais do ensino fundamental

Fonte: Escola Tariana, 2007.

Barcelos; na Venezuela, em São Carlos e Maroa; e na região de Mitu (Colômbia). A origem deste povo se deu na cabeceira do rio Aiari, afluente do rio Içana, na comunidade Uapuí Cachoeira. Autodenominam-se *Talyáseri*.

A Escola Enu Irine Idakine – Tariana tem sua sede na comunidade Yawisa localizada em laua- retê, e cinco salas de extensão em comunidades vizinhas a laua- retê, que participam das discus- sões, eventos, atividades escolares e fora das escolas, segundo programação e calendários planejados conjuntamente.

Até 2007 a organização do ensino nestas co- munitades se dava de duas formas: em comuni- dades com maior número de alunos, as turmas eram organizadas por ciclos, e nas demais, os alunos de idades e séries diversas eram reunidos numa mesma sala (multisseriada) com a presença de apenas um professor.

Os alunos da Escola Indígena Tariana são da re- gião do médio e alto rio Uaupés e do rio Papuri. Em sua grande maioria são Tariana, mas a escola também recebe alunos de outras etnias que vi- vem nessa região. Os professores possuem for- mação em magistério, alguns sendo formados na UEA. Além desta qualificação, participam de pro- cessos de formação coletiva através de oficinas realizadas na escola.

## Histórico da educação escolar tariana

Os missionários católicos chegaram entre os Tariana em 1929, dando início à educação esco- lar. Na época da instalação da missão salesiana de laua- retê, os Tariana foram um dos povos mais dire- tamente afetados em seus conhecimentos rituais, com forte perda linguística.

Desde início dos anos 1990, os Tariana, como várias outras lideranças indígenas da região, pas- saram a participar dos encontros da Copiar, atu- al Copiam (Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia Brasileira)<sup>1</sup>. Também nos anos 1990 com a chegada entre eles da linguista Alexandra Y. Aikhenvald, foi feita a primeira proposta de grafia da língua tariana, sendo produzido um dicionário tariano/português com a família Brito da comuni- dade Santa Rosa e a família Muniz da comunidade Periquito. Nesse contexto foram realizados vários cursos e oficinas pedagógicas para elaboração de textos de histórias ou relatos míticos. Estas ativi- dades levaram os Tariana à mobilização para criar uma escola indígena que pudesse valorizar sua cultura e língua ancestral.

Em junho de 2000, os Tariana criaram a Associa- ção Indígena da Língua e Cultura Tariana do Distri- to de laua- retê (Ailictdi) e no mesmo ano aprovaram um projeto no PDPI (Programa Demonstrativo dos

1 Para maiores detalhes, ver "Histórico da educação escolar no alto rio Negro" no capítulo de abertura, "Novas Práticas em Contexto".

Povos Indígenas) que visava revitalizar a língua e cultura tariana. Através desse projeto concluíram um dicionário e a gramática da língua, que apoiaram e viabilizaram várias atividades da construção gradual da Escola Tariana.

### **Interface escola, associação e Projeto de Educação entre 2000-2004**

Vale ressaltar que o Projeto *Educação Escolar Indígena do Rio Negro*, elaborado em 1998 e aprovado em 1999, apresentava uma linha de ação específica de apoio às línguas minoritárias, visando incentivar o uso das “línguas indígenas faladas por populações numericamente pequenas do Uaupés brasileiro, algumas delas em risco de desaparecimento, em

vista da hegemonia da língua tukano como língua franca em grande parte da região e do avanço gradual do uso do português. Dentre outros objetivos, buscava-se apoiar demandas de introdução de escrita na língua, monitoramento de atividades pedagógicas em sala de aula e produção de materiais didáticos específicos nas respectivas comunidades” (Projeto de Educação Foirn/ISA).

Esta linha de ação contemplou algumas atividades da Escola Tariana, que à época começavam a ser pensadas pelas lideranças e professores: oficinas de linguística, curso de língua tariana, oficinas pedagógicas para publicação de material didático e cultural nessa língua, construção do Centro de Educação e Valoriza-

## **O REGISTRO DA CACHOEIRA DE IAUARETÊ COMO PATRIMÔNIO CULTURAL BRASILEIRO**

**GERALDO ANDRELLO**

O reconhecimento da Cachoeira de Iauaretê como patrimônio cultural brasileiro se deu em agosto de 2006, e abriu o Livro de Registro de Lugares no âmbito da Política Nacional de Patrimônio Imaterial. A solicitação do registro foi encaminhada inicialmente pelos Tariano, tradicionais moradores de Iauaretê, ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). No processo de documentação desse caso promovido pelo órgão, o material central refere-se ao mito de origem tariano, que relata a formação das pedras, lages e corredeiras da Cachoeira de Iauaretê na forma de sucessivas transformações de um demiurgo, morto e devorado pela gente-onça, um povo canibal que habitou o lugar no tempo pré-humano. Mas o registro foi feito em nome de todos os povos que habitaram a bacia do Uaupés, pois há várias outras narrativas míticas referentes ao lugar, e que dizem respeito aos Tukano, Desana e outros. O plano de salvaguarda desenvolvido entre 2007 e 2008 envolveu a ampliação do registro da geografia mítica da região.

A instrução técnica do processo de registro da Cachoeira de Iauaretê como lugar referencial dos povos indígenas de Iauaretê foi realizada em parceria entre a Foirn, o ISA e associações indígenas locais, tais como o Centro de Estudos e Revitalização da Cultura dos Povos Indígenas de Iauaretê (Cercii), e a Associação Indígena de Língua e Cultura Tariano do Distrito de Iauaretê (Ailictdi). O Iphan reconheceu a Cachoeira de Iauaretê como patrimônio cultural brasileiro no dia 05/08/2006, em nome de todas as etnias do distrito de Iauaretê.

Após o reconhecimento, o passo seguinte foi começar a pensar no plano de salvaguarda da Cachoeira de Iauaretê. Este plano consistia em realizar uma série de ações que iriam promover a conservação e a divulgação desse bem cultural. As ações se concentraram inicialmente em mapear outros lugares sagrados, publicar livros nas línguas indígenas, apoiar os Projetos Político-Pedagógicos das escolas indígenas da região, produzir material audiovisual, entre outras, todas definidas com os povos indígenas de Iauaretê.

ção da Língua e Cultura Tariana em Iauaretê. Eugênio Muniz, falecido precocemente, foi um dos colaboradores do processo de construção do Projeto de Educação Foirn/ISA.

### **Reuniões, oficinas na Escola Tariana, projetos, parcerias, conquistas**

#### **2000-2002**

Através da parceria com o Projeto de Educação foram realizadas várias atividades de mobilização e articulação entre 2000 e 2002, com apoio de Marta Azevedo, e um acompanhamento pedagógico esporádico entre 2005 e 2007 da assessora Lucia Alberta, do ISA. Entre 2003 e 2004 a Escola Tariana conduziu normalmente os trabalhos com a escola e as comunidades, ainda que sem contar com assessorias através do Projeto de Educação.

Reunião com lideranças e professores tariana sobre o projeto, planejamento do curso e oficina de materiais didáticos em junho e julho de 2000.

Ailictdi (Associação Indígena da Língua e Cultura Tariana do Distrito de Iauaretê) se torna parceira da Foirn e do ISA na elaboração, implementação e gestão do componente Tariana do Projeto de Educação, 2001.

Articulação com a linguista Alexandra Aikhenvald que trabalha com essa língua, para colaboração com o Projeto de Educação, 2001.

I Oficina para elaboração de materiais didáticos na língua tariana. Participaram professores tariana das escolas de Iauaretê, jovens alunos da escola de São Miguel e adultos mais velhos, 2001.

Construção do Centro de Educação e Valorização da Língua e Cultura Tariana, num terreno escolhido em conjunto com as comunidades de Iauaretê, 2001.

II Oficina Pedagógica para elaboração de materiais didáticos na língua tariana com cerca de 50 participantes, entre velhos, jovens e professores dessa etnia, além dos membros da Ailictdi, 2002.

Publicação do Dicionário Tariana-Português e Português-Tariana. Museu Goeldi: Belém.

#### **2003-2006**

Assessoria periódica de Lucia Alberta Andrade através Projeto de Educação Foirn/ISA em oficinas para produção de materiais didáticos, e reuniões para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola Enu Irine Idakine, entre 2005 e 2006.

Criação da Escola Indígena Enu Irine Idakine – Tariana em 2005.

Projeto Alfabetização para crianças indígenas tariana em meio urbano, para a CGE/Funai, 2005.

Projeto do Centro Cultural Indígena Tariana (Construção da Maloca), enviado para a CGArt/Funai, 2005.

Projeto de Transporte Escolar – para a Funai - Administração Regional de São Gabriel da Cachoeira, 2005.

Inscrição no Programa Gestão Pública e Cidadania da Fundação Ford/2005 – com o projeto Revitalização da língua e cultura Tariana.

Projeto Circuito Cultural, para a Funai, visando atender aos adolescentes e jovens tariano com atividades de lazer, 2006.

Elaboração de dois materiais na língua tariana, de apoio à alfabetização na língua própria, 2006.

Parceria com a Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira, atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, campus São Gabriel da Cachoeira, 2006.

Mobilização de lideranças tariana para preservar os lugares sagrados – Serra do Bem-te-vi que estava para ser demolida pela Comara - parceria com o Iphan/Foirn/ISA, 2006.

Realização do I Encontro dos Professores tariana, contando com a presença de diversas instituições como o Iphan, ISA, Ufam, Foirn, 2006.

Assembleia da Escola Tariana, que contou com a presença de representantes do Iphan, Ufam, ISA, Semec, Foirn. Esta atividade fazia parte das ações de salvaguarda da Cachoeira de Iauaretê, resultado do registro da Cachoeira da Onça como bem imaterial do Brasil no Iphan/MinC, setembro de 2006.

## 2007-2008

Resgate dos ornamentos sagrados tariana que estavam em poder das freiras salesianas no Museu do Índio em Manaus, 2008.

Oficina de Cartografia Tariana na Escola Enu Irine Idakine, com 115 participantes e assessoria de Renata Alves e Lucia Alberta Andrade. A oficina tinha como objetivos: identificar e mapear os lugares sagrados dos Tariana e fazer o registro oficial no Iphan dos demais lugares sagrados dos Tariana - Projeto Educação Foirn/ISA e Iphan/MinC, junho de 2007.

Oficina de Arquitetura, 2007.

Oficina de Vídeo, com Vincent Carelli (Vídeo nas Aldeias), 2008.

Viagem aos lugares sagrados – subiram o rio Uaupés até Koama Phoaye (Caruru-Cachoeira), daí seguiram por uma trilha até Uapuí-Cachoeira de onde começaram a identificar cada lugar sagrado, fevereiro de 2008.

## A criação da Escola Tariana, grandes desafios

A Escola Enu Irine Idakine - Tariana foi criada em 2005, após articulações e esforços de todas as lideranças tariana, a princípio muito preocupadas com o desaparecimento da sua língua ancestral. A estratégia que adotaram para enfrentar o processo de perda linguística foi promover seu uso e estudá-la na escola. Atualmente a adotam como segunda língua, pois dos 13 professores dessa escola somente um é falante da língua tariana, três entendem, e os demais falam a língua tukano. Para esse esforço de revitalizar a língua, os Tariana contam com a participação de todos os velhos, que são tidos como anciões-mestres na escola.

Antes de 2005 a educação ofertada aos Tariana não respeitava sua cultura e a língua ancestral, contribuindo com sua perda. Diante desta realidade e considerando o cenário do início de 2000, começaram a planejar a construção de uma escola própria que respeitasse sua cultura e que principalmente pudesse fortalecer a língua tariana, que estava sendo falada apenas por alguns velhos.

## O PPP da Escola Tariana

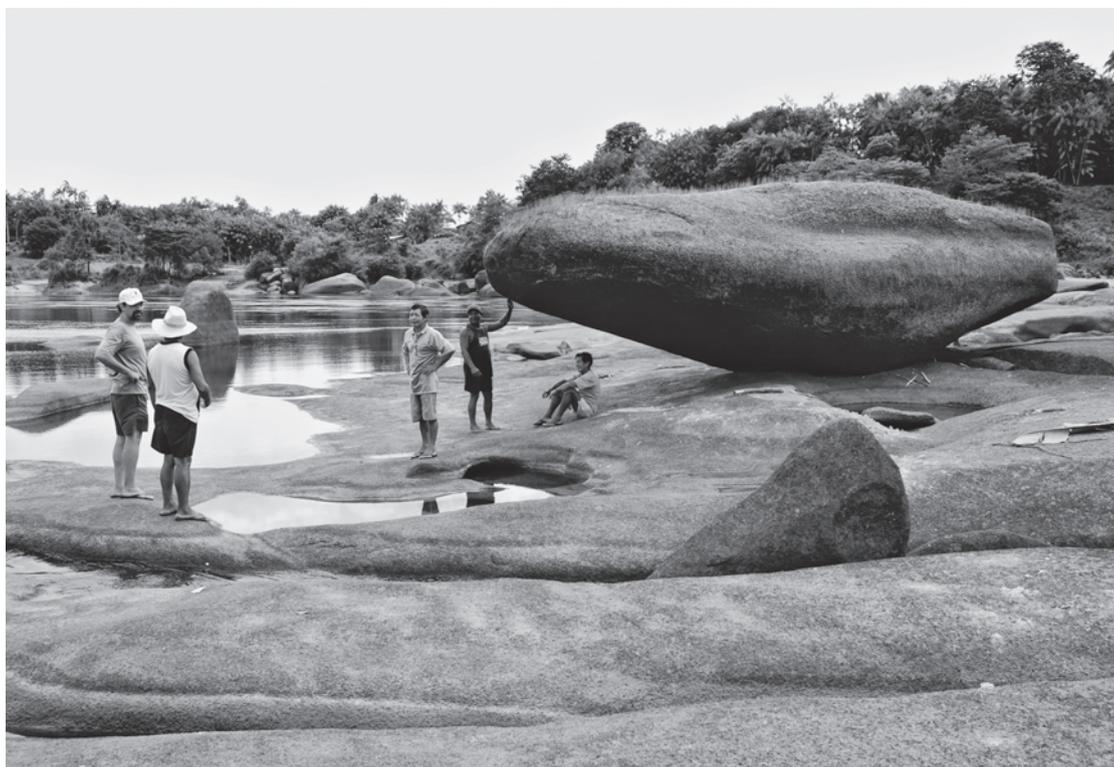
O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Tariana foi concebido e produzido a partir de 2000, sendo resultado de debates, discussões e questionamentos realizados nas comunidades. A primeira versão do PPP foi finalizada em 2007 e encaminhada para a Semec.

### NOTÍCIAS DA ESCOLA SÃO MIGUEL

ANA CAROLINA ROMÃO

Em 2006 teve início a gestão indígena da Escola São Miguel com eleições para a diretoria. Naquele momento, a escola que já oferecia ensino médio desde 1988, passou a trabalhar seu currículo no sentido de aprimorar a área de ensino diferenciado. Esse movimento de revitalização cultural ocorreu em uma onda conjunta com a comunidade, que já desenvolvia projetos nesse sentido. No ano seguinte a escola passou a ser reconhecida pelo estado como escola indígena, garantindo seu direito a um currículo próprio e diferenciado.

Hoje a Escola São Miguel conta com mais de 40 professores, todos indígenas, oferece ensino fundamental, médio e ensino de jovens e adultos – EJA. Com exceção das aulas de tukano, que são ministradas aos alunos de quinta a oitava séries no horário normal de aula, o ensino diferenciado é ministrado separadamente do currículo normal, mas contabilizado na carga horária oficial. Os alunos também participam de oficinas e projetos de pesquisa elaborados por organizações às quais a escola está associada, como a Estação de Piscicultura, o Cepi - Centro de Pesquisadores Indígenas de Iauaretê - e o Cerci.



© Vincent Carelli/Video nas Aldeias, 2008

**Leitura da paisagem ribeirinha do Uaupés, feita pelos Tariana, a Cachoeira de Iauaretê é patrimônio imaterial do Brasil**

A Escola Tariana também optou, como outras, por se organizar em ciclos, em respeito aos ritmos e diferenças de cada aluno.

A escola define como objetivos gerais da formação no ensino fundamental a formação do cidadão crítico, social e político voltado para a responsabilidade do trabalho em suas comunidades, para a criatividade e para a liberdade, para o respeito aos seus próprios valores, no diálogo intercultural. Cumprindo esse objetivo, a Escola Tariana estará formando pessoas capazes de contribuir com a melhoria da qualidade de vida nas comunidades e também de conviver em outras sociedades, tendo a garantia da continuidade da educação escolar em qualquer localidade do país.

Também tem por objetivo trabalhar com o ensino intercultural e bilíngue através de uma estrutura de ensino que dê condições de acesso aos

conhecimentos, tanto através da valorização da sua cultura como da análise das outras existentes. Na escola, alunos e professores têm a possibilidade de escolher o que irão estudar, pois a organização do ensino nos 3º e 4º ciclos é feita por temas de pesquisa, escolhidos a partir do interesse dos alunos e da realidade das comunidades, pois é lá que eles desenvolvem sua pesquisa.

Quanto a seu funcionamento, a escola Tariana possui um Conselho, formado por todos os pais, mães, líderes, agentes de saúde, professores, anciãos e outras lideranças de comunidades que têm alunos matriculados. O Conselho da Escola Tariana escolhe três pessoas para compor sua diretoria, responsável pela gerência dos recursos da Associação de Pais e Mestres da Escola Tariana (Apmet).

Os professores da Escola Indígena Tariana são orientadores na busca do conhecimento.

Os professores concursados, contratados, pais, líderes e os alunos da Escola Tariana estão divididos em diferentes funções para coordenar e executar todas as atividades educativas da escola, dentre as quais: coordenador, presidente da Apmet, tesoureiro da Apmet, conselheiro educacional, orientador pedagógico, secretário e professores das escolas nucleadas, coordenador do trabalho de campo, monitor; mini líder, estagiários, bibliotecário, auxiliar de serviços gerais e conselheiros.

## Contextos de uso da língua tariana

A Escola Tariana Enu Irine Idakine pode ser considerada a primeira escola indígena a ser criada dentro de uma cidade indígena. A sede desta Escola fica no distrito de Iauaretê, por isso a relação dos pais com a escola difere totalmente das escolas localizadas nas comunidades indígenas menores: a participação nas atividades acontece com menor intensidade devido à dinâmica imposta pela vida urbana.

### A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM IAUARETÊ

GERALDO ANDRELLO

“O internato começou a funcionar em Iauaretê em maio de 1930, abrigando os primeiros 15 alunos indígenas, assistidos por três missionários que passaram a ali residir permanentemente. Até o final da década de 30, houve um aumento significativo no quadro de missionários atuando em Iauaretê; a missão já possuía uma infraestrutura suficiente para abrigar anualmente, e de maneira regular, cerca de 250 alunos indígenas em seus internatos para meninos e meninas.

Nos anos 60, o sistema escolar implantado começou a passar por transformações, com a abertura das primeiras escolinhas nas comunidades da área de influência da missão a partir de 1965, e com a criação de um Grupo Escolar misto em Iauaretê em 1968. Iniciava-se uma reorganização na estrutura educacional dos internatos, que envolvia o aparecimento dos primeiros indígenas professores. Ao final da década, em 1969, havia nas escolinhas das comunidades e no Grupo Escolar da Missão 23 professores em Iauaretê, sendo cinco missionários e 18 indígenas (Prelazia do Rio Negro, 1969).

Se, no início da década de 1970, a Missão Salesiana do Rio Negro contava com o apoio

de várias instituições federais para a manutenção de seus internatos – Legião Brasileira de Assistência, Fundação do Bem Estar do Menor, Ministério da Educação, Secretaria Estadual de Educação e Sudam (Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia) –, alguns anos depois, o bispo de São Gabriel, D. Miguel Alagna, declarava ter que iniciar o processo de fechamento dos internatos em função de uma progressiva redução dessas verbas (Silverwood-Cope, 1975:41). Além do Colégio São Miguel, que já oferecia ensino até a 8ª série, havia então mais de 30 escolinhas nas comunidades. Havia mais de 40 professores indígenas em todo o Distrito, e o número de alunos atingia a casa dos 1.200, sendo pouco mais de 400 na missão e o restante nas comunidades (Oliveira, 1981). Esse era o quadro do final dos anos 70, quando a população indígena local assistiu ao início do processo de fechamento dos internatos. A partir de então, os salesianos diminuíram progressivamente o número de alunos internos, abolindo finalmente o sistema em 1988. Era o fim do sistema dos internatos em Iauaretê, depois de cerca de 50 anos de vigência” (Andrello, 2006).

Uma das questões mais complexas desta escola remete a sua política linguística, e ao uso da língua tariana na escola. A grande maioria dos Tariana fala a língua tukano, apenas um pequeno grupo fala sua língua de origem. A língua corre grande perigo, pois são falantes apenas os mais velhos do grupo *Wamiālikūni* originários da comunidade Periquito e Santa Rosa do alto rio Uaupés. Os demais falantes vivem na comunidade Santa Terezinha no rio Yawiari, afluente do baixo rio Uaupés.

Além de os Tariana viverem hoje em território onde predomina a língua tukano ou demais línguas dessa família linguística, na maioria das suas comunidades também moram homens e famílias afins, de etnias como Tukano, Kotiria, Desana, Way'kana, Kubeo e Baniwa.

Entre 2005 e 2007, dentre os professores que trabalhavam na Escola Tariana apenas dois sabiam falar a língua, mas não falavam entre si. Sabiam escrever na própria língua, mas falavam tariana apenas com os seus pais. Os poucos que continuam falando o tariano, e apenas em contextos domésticos, estão entre as famílias Brito e Muniz.

Ainda assim, decidiram naquele período, como parte de sua política escolar, que as crianças se-

## PROFESSORES DA ESCOLA EM 2005

Elda Lúcia M. Maia\*, Eunice de Lima Rodrigues, Teodoro F. Brito, Anastácio Lacerda\*\*, Margarida J. B. Pedrosa, Leonardo Tenório Campos\*\*\*, Isaias Lobo Brito, João Batista L. Muniz, Lauro Lacerda Muniz, Osmar Bernardo Penteadó Brito, Florestino Figueredo Brito

Tariana, \*Tukano, \*\*Way'kana, \*\*\* Desano

riam alfabetizadas na língua tariana. Como essas crianças e professores dominam apenas o tukano e o português, ao longo do tempo foi ficando mais claro para os próprios professores que não seria possível adotar o tariana como língua de alfabetização, onde essa língua não é nem língua de instrução, nem de comunicação.

Diante desta realidade foram feitas várias conversas, mas consideram que precisam de assessoria para pensar em estratégias para salvar essa língua que corre grande perigo de desaparecer. Possuem o registro escrito da língua, mas estão com medo de perder a "alma da língua", que está na fala e em todo o conhecimento que ela transmite.

Atualmente decidiram ensinar a língua tariana na escola como segunda língua. Pretendem revitalizar a língua, ampliando o envolvimento dos únicos falantes fluentes do tariana.

# ESCOLA INDÍGENA AÍ WATURÁ

TARCISIO DOS SANTOS LUCIANO  
ALVACI DA COSTA MENDES<sup>1</sup>

A Escola Aí Waturá, sediada na Ilha das Flores, envolve hoje 19 comunidades e suas pequenas escolas. Comunidades localizadas praticamente do lado da cidade de São Gabriel da Cachoeira, na área de abrangência da Associação das Comunidades Indígenas Putyra Kapuamu (Acipk), criada em 1992. A Acipk representa as comunidades indígenas situadas ao longo do rio Negro, no trecho entre a foz do rio Içana e o limite urbano da cidade de São Gabriel da Cachoeira, a saber: São Sebastião, São Joaquim Mirim, Cabari, São Miguel, São Luis, Ilha de Sarapó, São Gregório II, Santa Maria, Tedi, Auxiliadora, Ilha das Flores, Yawawira, Bawari, Tacira Ponta, Ilha do Açaí, Ilha de Aparecida e São Felipe. Nessa área estão presentes vários grupos étnicos: Baré, Tukano, Baniwa, Tariana, Arapaso, Desana, Kuripaco, Pira-tapuia, Tuyuka, Werekena, Kubeo, Wanano, Miriti-tapuia, Siriano; grupos tradicionalmente altonegrinos, tendo sido ainda encontrada uma família de índios Munduruku, vindos do rio Madeira.

Em 2006, a escola implantou o ensino fundamental completo. Naquele período aconteceram várias oficinas pedagógicas com apoio da Semec. Hoje três turmas do ensino fundamental já se for-

maram na escola: a primeira com 33 alunos, a 2ª com 15 e a terceira, em 2011, com 20 alunos. O ensino médio começou na Ilha das Flores em 2011 (nas outras comunidades, alguns anos antes), depois de várias reuniões comunitárias com participação da Semec, Foirn e Seduc, e duas reuniões com participação do Ifam.

Hoje a gente utiliza na escola duas formas de ensino: a tradicional, que trabalha os conhecimentos dos brancos através dos livros deles, e a pesquisa, que retoma nossos conhecimentos.

Temos uma associação, cuja diretoria é eleita a cada quatro anos, e uma coordenação da escola, eleita a cada dois anos. O andamento da escola depende de cada coordenação. Estamos trabalhando bem e levando a escola para frente, tanto que a coordenação foi reeleita para mais dois anos, ainda com muita coisa para melhorar. Talvez mais fundamental para uma escola do que o trabalho da coordenação, seja o trabalho dos professores. Por isso a escola precisa buscar as oficinas de formação dos professores, sem depender ou esperar que a Semec ofereça essa formação.

Em 2006, começamos a implantar o ensino fundamental completo, hoje oferecido em oito

---

*1 Colaboraram Luis Brazão, membro da atual diretoria da Foirn, e Renato Matos, ex-diretor da Foirn (nascido em Santa Rosa no rio Papuri, tendo passado boa parte de sua vida em Taracúá). Edição do texto: Flora Dias Cabalzar.*



© Ludvine Eloy, 2006

**Pesquisa sobre  
roças, comunidade  
Ilha das Flores,  
Rio Negro**

comunidades, e que começou a surgir no momento em que as comunidades já estavam muito esvaziadas, com poucas famílias morando na Ilha das Flores. O movimento começou para enfrentar esse problema, “se a gente conseguir implantar o ensino fundamental, a gente vai voltar de novo para a comunidade”. Isso foi positivo, hoje as comunidades estão mais animadas; na nossa escola Aí Waturá são 373 alunos, que é um número muito grande de jovens.

Com essa escola diferenciada, a gente conseguiu mudar um pouco a realidade das comunidades e o êxodo para São Gabriel. Antes as crianças que concluíam a 4ª série tinham que vir para a cidade, onde muitos encontram problemas, não conseguem concluir o estudo e voltam, anos depois, já não sabendo mais conviver na comunidade. Isso para nós é grave. A partir de um movimento comunitário que começou a crescer há vários anos, com experiências de projetos da associação, e também das boas experiências de outras escolas, hoje a Escola Aí Waturá começa a tomar um rumo próprio. Mas ainda

precisa de acompanhamento pedagógico, que deveria ser papel das políticas públicas: essa é a nossa briga atual.

### **A população da região**

Essa população maior que temos na nossa região hoje é de pessoas que vieram de longe. Primeiro, vieram os Tukano e os Baniwa para comunidades do baixo rio Negro, trazidos das cabeceiras para trabalhar borracha, castanha. Alguns conseguiram fugir dos patrões, e ficaram mais próximos aqui da cidade. Assim começaram essas comunidades. A maioria das comunidades no baixo rio Negro foi fundada dessa maneira. Muitos vieram com famílias inteiras, trabalhar borracha, castanha de seringa. Muitos morreram. Muitos se espalharam, porque deixaram sua comunidade de origem e foram embora, deixaram a família e se espalharam. Enquanto uns desceram de lá para cá, outros foram para a Colômbia, e até hoje alguns ainda estão indo. Alguns voltam, mas a maioria acaba ficando.

Quando ainda existiam os regatões, quem morava nas cabeceiras podia comprar alguma coisa por lá mesmo. Saía meio caro, mas tinha alguma coisa para comprar por lá. Quando acabou, o jeito era vir para cá mesmo, como está acontecendo até hoje. Até quem faz farinha lá em cima, vem vender para cá porque dá mais saída. E isso é por causa da

cidade também. Chega uma família de longe para morar em uma comunidade daqui, logo depois já vem outro parente.

A partir dos anos 1980, a população da nossa região continuou crescendo, também por causa dos salesianos que incentivavam essa questão do consumo de roupa, de materiais dos brancos. Es-

## ANTES ERA TEMPO DE OBEDECER

ALVACI C. MENDES

O tempo em que os padres e as irmãs salesianas ainda cuidavam das escolas era realmente diferente de hoje. Hoje a gente é diferente, mais livre. Naquele tempo, professor e aluno tinham que cumprir o que eles mandavam. Eu me lembro daquele tempo em que o professor castigava os alunos. Era final da ditadura, o aluno ainda apanhava na sala de aula.

Na comunidade de Ilha das Flores, ainda funcionava internato nos anos 70. Em 1983, ainda tinha o internato das meninas aqui no Colégio São Gabriel. Acho que foi o último. Os internatos pegavam muito pesado com as meninas e os meninos, forçavam muito. Eram rígidos e até chegávamos a apanhar. Com as mudanças que vinham chegando, as meninas já não queriam obedecer muito, e começavam as brigas. Hoje muita coisa mudou, porque aquele era tempo de obedecer mesmo. Querendo ou não, tinha que obedecer na marra.

Os salesianos chegaram aqui, introduziram a língua portuguesa e não permitiram a conversa na nossa própria língua, daí a dificuldade que as crianças sentiram. Como não é permitido a você falar a sua própria língua, só porque você ia aprender uma língua dos outros!? O que fez os salesianos perderem o controle das escolas foi, justamente, a língua. Foi o motivo mais importante.

Por causa dessas escolas que eles trouxeram, os povos também perderam um pouco das

danças e tradições. Foi então que o movimento indígena e até os pais começaram a dizer, “eles chegaram a proibir as danças e os dabucuris que a gente faz, a iniciação, a língua, mas essas não eram coisas do diabo”.

Na região inteira do rio Negro nos anos 1970 e 1980, tinha pouca gente em sala de aula em escolas de comunidades. Eram apenas três escolas por aqui, em comunidades maiores. Nessa época, as irmãs acompanhavam a escola e faziam muitas visitas; elas mesmas faziam as provas e faziam o encerramento das aulas em cada sala. Iam subindo e encerrando as aulas. Nessa hora, o professor ficava só vendo. Chegavam lá, repartiam as provas e marcavam o tempo; quando terminava, recolhiam as provas. Avaliavam assim. Nesse tempo a merenda chegava de quantidade, de fardo, muito mesmo. Como eram poucas comunidades, eles atendiam bem tranquilo e até sobrava. Só que nesse tempo a gente quase não gostava de comer essas coisas, mas eles levavam a nossa merenda. Hoje faço feijão e charque todos os dias, mas naquele tempo a gente comia mais um peixe ou caça.

Antes tinham poucas comunidades e poucas escolas. Hoje em dia são muitas comunidades nessa região. Acabou o internato, e para ninguém ficar muito distante da comunidade que tinha escola, começaram a surgir outras comunidades bem perto dela.

As pessoas começam a vir para a cidade e achar dificuldade em voltar para a comunidade. Por isso na nossa região só tem comunidades que vieram de lá, das cabeceiras. A cidade começou a crescer, e o consumo começou a crescer também; as pessoas precisam mais das coisas, conforme ensinaram... Hoje talvez até falte outras coisas, mas café ou açúcar não falta e não acaba.

### **Confrontos entre o nheengatu e o português**

Naquele tempo o professor falava em português. A gente não entendia, porque no nosso convívio em casa, no meio de amigos, na comunidade, era tudo a nossa língua, nheengatu daqui; só a escola introduzia o português. Como é que você vai falar na escola, se você não fala o português fora? A maior dificuldade que o aluno sentia era na língua. A gente tinha essa dificuldade e apanhava justamente por causa disso.

Ir para a escola tinha essa dificuldade, mas mesmo assim, em casa a gente continuava falando sempre o nheengatu; só na escola acontecia esse negócio do professor questionando a gente, falando e impondo o português. Em todas as comu-

nidades daqui era a mesma coisa, a criançada toda falando nheengatu nas brincadeiras, brincadeiras de roda, nos cantos, nuns teatrinhos que a gente sempre fazia quando era criança.

Na aula, o professor sempre ia no português, em todas as matérias. A maioria dos professores, poucos na época, vinha do rio Uaupés para o rio Negro. Eram falantes de tukano, e era difícil eles falarem a nossa língua, o que nos obrigava a falar o português. A gente começava a falar errando, mas começava.

Em consequência disso o nheengatu foi perdendo sua força no rio Negro. Agora é diferente. Hoje o professor é incentivado a falar na língua, são até escolhidos de acordo com a língua que entendem e falam os alunos. Temos nossos próprios professores trabalhando nas nossas escolas, mas muitas crianças de hoje já não falam mais o nheengatu.

Então, aqueles professores tukano começaram a vir de lá da região de Taracúá ou lauaretê, onde se formavam, e as irmãs já os mandavam para as escolinhas por aqui. Se os professores daquele tempo falassem a língua das comunidades daqui, acho que hoje as crianças continuariam falando. Eles não tinham como falar nheengatu

### **LUTAS POR MUDANÇAS**

**TARCÍSIO LUCIANO**

Eu morei em Assunção do rio Içana, sou baniwa de lá. Lá, os missionários proibiam as línguas e costumes na maioria das comunidades, introduzindo essa língua portuguesa no ensino.

A partir dos anos 1970, 1980, começaram a surgir lideranças pensando assim: "Poxa, mas como eles vêm de longe impor desse modo uma coisa que a gente não sabe?". O movimento indígena começou a discutir como a gente queria a escola. O ponto básico que levou à mudança foi justamente a proibição das coisas que

eram nossas, isso que nos fez mesmo procurar que a educação mudasse. Mas até mudar, foi uma luta muito grande. Porque os padres resistiram e também tentaram mudar no momento em que começaram a perder nossa obediência. Começaram a mudar, dizendo que entendiam a nossa situação e a dos internatos, que foram mesmo muito severos. A gente pode ver assim: não é que eles vieram estragar a gente, vieram em boas intenções, mas fizeram com que a gente perdesse tudo isso, por causa da educação que proibia.

com as crianças, e tinham que ensinar o português, que era a língua que eles mesmos aprenderam na escola. Então as crianças daqui começaram a falar o português.

O Estado também valorizava muito o português, como língua única, além de colocar que o índio não prestava, que era preguiçoso. Então, ninguém queria mais ser índio. Isso também influenciou muito na língua, as crianças não queriam mais falar.

Por isso tudo, hoje os pais falam português com os filhos.

Isso tudo influenciou as comunidades na região. Eu mesmo [Alvací] estudei no Colégio São Gabriel de 1981 até 1985, e eu tinha vergonha de falar a minha língua. Pronunciar uma palavra no meio dos amigos era uma vergonha para mim. E se tivesse seguido esse rumo, eu não iria mais falar a minha língua. Nossos pais só falavam nheengatu em casa, mas na frente de pessoas que chegavam, eles não falavam. Chegava ao ponto deles ficarem com medo ou vergonha de

falar nheengatu com os filhos, querendo mostrar que eles já falavam em português com os filhos. Só em casa e para se comunicar com os parentes, era o nheengatu mesmo. Com pessoas de outras comunidades, a gente falava nheengatu, mas aí já existia esse negócio de as pessoas ouvirem você falar, e começarem a *malinar* se você erra um pouquinho. Aí quem tinha um pouco de conhecimento, tentava falar o português.

Hoje, o que acontece? A gente também não fala direto o nheengatu, nem em casa. Por quê? Eu [Alvací] não falo porque a minha mulher não fala, ela fala tukano. O jeito é ir no português mesmo, mas as minhas crianças entendem, só que eu não falo nheengatu com elas. No caso da minha irmã, o marido e ela falam nheengatu. Então, os filhos deles têm mais facilidade de aprender a língua, estão diretamente em contato. No meu caso, andei bastante pelo Içana e Xié trabalhando, e aí há muitos lugares em que só se fala o nheengatu; meus filhos estavam falando, mas depois que

### HISTÓRICO DA ESCOLA AÍ WATURÁ

Na região do médio rio Negro, as escolas começaram a surgir com a chegada dos primeiros missionários salesianos, como professores, no distrito na época chamado Uaupés e no centro missionário chamado Prelazia do Rio Negro. Na década de 1960, a escola funcionava como internato do pré-primário à 5ª. série, no Colégio São Gabriel. Depois a Prelazia passou a chamar-se Diocese de São Gabriel da Cachoeira, comandada pelo novo bispo diocesano dom Miguel Alagna. Com essa mudança, surgiu o primeiro ginásio no município, e no período entre 1970 e 1975 foram criadas as primeiras escolas nas comunidades do médio rio Negro, fora da cidade, que recebiam alunos do pré à 4ª. série. Para continuar o estudo, os pais tinham que matricular seus filhos no Colégio São Gabriel. Começamos a levar nossos filhos e muitos pais

foram acompanhando os filhos, deixando sua comunidade ou sítio. Alguns pais conseguiram empregos e outros não. Com o desenvolvimento do município, quem não tinha emprego passava maiores dificuldades. Com a participação nas reuniões e assembleias organizadas pela Acipk, com a presença de professores, chegamos ao conhecimento da escola indígena diferenciada, e tivemos interesse de fundar a nossa escola indígena no médio rio Negro, para resgatar a nossa cultura, costumes, tradições dos nossos antepassados, nossos pais, e para trazer de volta os nossos parentes. Com essa experiência, não queremos mais ter nossos filhos se formando na sede do município, o que na nossa visão traz miséria, alcoolismo e bagunça. Portanto é fundamental lutarmos juntos pela nossa escola indígena.

Adaptação do projeto político-pedagógico da escola, versão de fevereiro de 2006.

voltamos, foram esquecendo. Eles entendem, escutam, mas não falam a língua de jeito nenhum, acham que para falar é difícil. Tem diferentes casos nessa região até onde as nossas escolas abrangem, mas acho que a maioria é assim, os pais falam nheengatu, mas os filhos já não falam mais...

## **Olhar mais voltado para o rio Negro**

A Foirn tinha antes um olhar mais voltado para as regiões das cabeceiras, no sentido de que o médio rio Negro seria menos problemático por causa da proximidade com a cidade. Achava que aquelas regiões tinham mais problemas que nós. Nós discutimos com a Foirn que nossos problemas eram até maiores do que os deles. Por exemplo, aquelas são regiões com escolas formadas a partir de um povo, tornando mais claro o seu planejamento a partir dos costumes e tradições.

Além disso, o movimento indígena na Foirn começou discutindo aquelas escolas piloto, e elas tiveram quase dez anos para ir formando seus projetos político-pedagógicos. Ainda assim, escolas como a Tuyuka e a Eibc ainda têm vários problemas, como seus PPPs de ensino médio ainda não reconhecidos. Quando a discussão começou a se espalhar para as escolas de outros lugares, a implantação do ensino diferenciado acontece de uma forma muito rápida e com menos tempo para discutir. Por causa desse trabalho - que Foirn e ISA vieram fazendo - envolver mais essas comunidades de cima, aquelas escolas e comunidades são hoje muito mais conscientizadas. Questionamos então à Foirn sobre o motivo de, ao longo dos anos de discussões por lá, nenhuma liderança daqui ter ido participar, nenhuma assessoria de lá ter vindo nas nossas reuniões, quando a gente ainda não tinha assessoria nem recursos. As ações ocorriam apenas nas áreas remotas, mais longínquas, e a gente ficava nessa expectativa. Daí também uma parte da dificuldade que a gente tem hoje de construção, planejamento e até de entendimento das propostas que o movimento ou a Secretaria de Educação hoje orientam para a educação escolar indígena.

## **Projetos comunitários da Acipk dão base para experiência da escola**

Nos últimos dez anos, a nossa Associação Acipk avançou com um diagnóstico da situação dos recursos naturais, avaliando as potencialidades dos recursos vegetais, de madeira e peixes da nossa região. A Acipk realizou depois dois projetos. O primeiro foi um trabalho de 24 meses pelo PDPI, com recursos para mobilização, para todas as comunidades participarem das discussões, e com isso fizemos grande avanço. Em seguida fizemos o projeto de valorização do modo tradicional de produção, direcionado para a produção agrícola e melhoria da situação geral das comunidades, com a melhoria da alimentação. Nesse movimento chegamos também a conscientizar e despertar o interesse nas crianças e nos jovens, para não se intimidarem de manifestar sua cultura. Como já tínhamos toda essa discussão, quando resolvemos criar as escolas indígenas houve mais aceitação, e aprovamos a ideia com facilidade em uma assembleia. Hoje as comunidades estão animadas, fazendo as suas festas de dabucuri e suas danças. Principalmente os jovens, que nas décadas de 1970 e 1980 não queriam saber de dança. Hoje 80% da participação das danças são de crianças e jovens. A escola ajudou muito porque começou a dizer, "olha, isso aqui é importante para nós, é importante mostrar o que a gente é". Essa é uma mudança muito grande.

## ***Projeto Diagnóstico Etnoambiental e elaboração de Plano de Gestão Ambiental***

Apoio financeiro do FNMA/MMA, executado em 2002. Ao longo da mobilização em torno da elaboração de um Plano de Gestão Ambiental para a área da Acipk, foi levantado o problema do aumento da pressão sobre os recursos naturais em função: do aumento da população e da demanda por produtos pela cidade de São Gabriel da Cachoeira; necessidade de melhorias de infraestrutura e produção nas comunidades; demanda de desenvolvimento de atividades produtivas baseadas em experiências de sucesso na região; dentre outros. O Diagnósti-



© Ludvine Eloy, 2006

**Pesquisa sobre roças, comunidade Ilha das Flores, Rio Negro**

co Etnoambiental mostrou a cara da nossa região, quais são os povos, quem somos, de onde viemos, quais os nossos problemas e expectativas. Aconteceram as primeiras mobilizações maiores, com participação das comunidades, professores, lideranças. Foi também nosso primeiro projeto com participação de instituições de renome, um movimento que cria mais interesse no pessoal das comunidades.

***Projeto Wayuri - Reorganizando e fortalecendo os modos tradicionais de produção (2004-2005)***

Esse projeto teve dois objetivos principais: reorganizar as atividades produtivas tradicionais de subsistência e recuperar as práticas culturais tradicionais, essenciais para a reorganização social, política, econômica e ambiental das comunidades indígenas envolvidas. Animou a retomada de práticas de estabelecimento de roças familiares, com

aproveitamento de áreas de capoeiras. Com o objetivo de retomar atividades culturais tradicionais como o Dabukuri (danças tradicionais da região) de acordo com a agenda dos ciclos produtivos anuais, passam a realizar estes eventos com maior periodicidade na região. Esse projeto obteve resultados por meio do incentivo à prática de roças, viabilizando cursos de agricultura, de plantio, uso de adubo orgânico. Foram oferecidos cursos voltados ao aproveitamento comercial de produtos da comunidade. Ocorreram atividades de culinária, de agrofloresta, com pessoal da Universidade Federal do Acre.

***Projeto Twise ranha***

Foi um projeto voltado à produção de hortaliças, onde teve um trabalho de produção agrícola específica para a escola, se produziu bastante me-

lanca, abóbora - jerimum, como a gente chama -, couve, cebola. Produzimos tanto que a escola não conseguia mais consumir, e então vendia, foi uma experiência positiva. Essas atividades tiveram a participação de alunos e professores. Nesse projeto, a gente buscou a participação de todos.

### ***Projeto Agrobiodiversidade nas terras indígenas do alto rio Negro (2005-2007)***

Teve como objetivo implementar um conjunto de atividades de pesquisa participativa e de mobilização social voltadas ao levantamento, uso, conservação e valorização da agrobiodiversidade, assim como dos conhecimentos e práticas indígenas associados; promovendo o uso dessa diversidade como elemento chave para construção de modelos sustentáveis de desenvolvimento agrícola na região.

Antes desses projetos, não existia interesse das comunidades em participar de mobilizações. Hoje a nossa organização tem mais de 20 anos, foi fundada em 1987, viemos discutindo sobre o nosso território, mas sem muitos resultados concretos e mais diretos para as comunidades. Na mobilização desses projetos mais recentes, não se discute só o projeto, se discute a participação, o trabalho da comunidade. Essa caminhada teve um papel importante, porque mobilizou a região praticamente toda. No diagnóstico, a gente andou por todos os sítios, discutimos os problemas com todas as famílias, montamos um grande diagnóstico que foi apresentado para a comunidade, "olha está aqui o resultado", e todos puderam se manifestar: "o que eu espero disso". Nesse trajeto começou também o movimento de educação, que ganhou destaque na Foirn, nas regionais, nas bases.

### **Contextos de discussão e construção da nossa escola**

Na administração do Quirino na Prefeitura de São Gabriel, a educação escolar indígena foi muito combatida, por ele desconhecer nossos direitos estabelecidos na Constituição.

Tivemos uma abertura para discutir as escolas indígenas na gestão do Amilton, e do Gersem como secretário de Educação. Nessa época, acontecia a discussão da educação entre lideranças que vinham participando de encontros em vários Estados da Amazônia. Gersem teve capacidade de fazer acontecer a educação escolar indígena, mas não completou o mandato. Camico conseguiu encerrar e completar bem o mandato dele. Foi seguindo devagar. Quando Edilúcia assumiu (2005-2008), ela sim entendeu nosso posicionamento, nossos questionamentos, nossas críticas. Foi a secretária mais consciente que já vimos, tinha o que é mais difícil para todos, humildade de ouvir e pôr em prática. Ela conseguia fazer isso. Ela tinha muito interesse pelo conselho de educação escolar, mostrava transparência no que estavam trabalhando, e promoveu um grande avanço nessa parte. Ajudou nas discussões dos encontros de política pedagógica. Fez uma boa parceria com o Departamento de Educação da Foirn na época.

Entre 2005 e 2008, aconteceram vários encontros ou oficinas organizados com a Semec na nossa região e que duravam cerca de três dias, quando discutimos melhor a política pedagógica da escola. Nesse período, também tivemos grande contribuição e suporte do Departamento de Educação da Foirn, discutindo a realidade, as demandas da escola e a situação da política de ensino. O Departamento de Educação tinha algum recurso para a professora Madalena poder participar de encontros em várias regiões, entre os Tukano, no Içana, no rio Negro, rio Negro abaixo. Vários professores baniwa que estavam na Semec ou na Foirn na época, estiveram presentes na discussão da construção da nossa escola, repassando também experiências que tinham lá nas cabeceiras, orientando ou ajudando em nossas discussões. Assim avançou a aceitação daqueles que ainda tinham dúvidas sobre as escolas indígenas. A partir dessas reuniões, começamos a consolidar o projeto político-pedagógico da escola.

Na gestão atual da Prefeitura (2009-2012), infelizmente não deu. A gente esperava mais, mas

## PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA AÍ WATURÁ

### **Objetivos da Escola**

Formar alunos para que, no futuro, se tornem bons pais de família, sabedores das coisas dos brancos mas principalmente da cultura indígena, caça, pesca, dança, benzimentos, agricultura, artesanato e outros saberes. Com esses conteúdos, a escola estará formando alunos capazes de contribuir para melhor qualidade de vida nas comunidades, também com capacidade de conviver em qualquer lugar do país. Esclarecidos através desse conhecimento, terão um futuro digno, sabendo tirar proveito do seu território para sustentar sua família, movimentar a comunidade e melhorar a renda comunitária.

### **Calendário escolar**

Não seguimos o calendário escolar dos brancos. No calendário próprio, da escola diferenciada, são considerados como carga horária os dias de pesquisas voltados para ajudar os pais nos roçados, fazendo limpeza ou plantações da roça, seja da mandioca, banana, macaxeira ou

muitos outros plantios. Podem constar no calendário escolar os dias que fazemos dabucuris, vivendo nossa cultura.

### **Metodologia de ensino com pesquisa**

No nosso trabalho com pesquisas, essas práticas culturais de trabalho e festas são como temas transversais (dabucuri, artesanato regional, comidas e bebidas típicas, música, transportes). O objetivo é adaptar os conteúdos das disciplinas como matemática, português e história, para discutir e aprofundar uma parte dos conhecimentos dos temas transversais.

### **Gestão escolar**

Nossos gestores da escola devem mobilizar escola e comunidade, levando os alunos até os objetivos da escola e da comunidade. Os professores indígenas, como gestores, dão valor ao conhecimento, assumem o compromisso de facilitar o trabalho dos alunos e demais professores, favorecem um trabalho escolar que parta dos benefícios e contribuições da comunidade.

Adaptação da versão preliminar do projeto político-pedagógico da escola, de 2006

estamos envergonhados. Pensamos que iria avançar mais que o Amilton e o Juscelino na questão da educação. As escolas e a Foirn têm hoje dificuldade de trabalhar em parceria com a Semec, não têm aquela liberdade de falar diretamente, compartilhar e cobrar, como antes. Hoje isso se dispersou e não nos sentimos muito bem. Quem sabe um dia voltaremos a ser parceiros da Secretaria de Educação, compartilhando despesas ou viajando juntos, como antes. Também precisamos superar outros problemas, garantindo mais recursos no Departamento de Educação para acompanhar encontros nas escolas de comunidades, e fortalecer o próprio Departamento; precisamos nos tornar mais exigentes e cobrar mais das políticas públicas.

Hoje a Semec não está cumprindo seu papel, não colaborou nada no nosso planejamento de 2009, quando fizemos um bom planejamento anual para cada disciplina, focando em assuntos que interessam para a nossa região. Adotando a metodologia de pesquisa, decidimos juntos alguns dos temas que precisam ser trabalhados em comum, de forma um pouco parecida, nas várias escolas. Embora existam muitas opções para uma pessoa criativa, é preciso um planejamento dos temas de pesquisa junto com a coordenação da escola.

Infelizmente, a Semec não está mais cumprindo o seu papel. Os professores não podem ficar parados dessa forma, todos têm que participar de alguma formação, discutir novidades, trabalhar metodologia de ensino e pesquisa. Desde

que Edilúcia saiu em 2008, não ocorreram mais oficinas pela Semec. Não teve investimento na educação, não aconteceram mais as oficinas para orientar professores, os professores contratados estão com dificuldades.

Quem tem nos apoiado é o Departamento de Educação da Foirn. A partir de 2008, acompanhou na discussão, ajudou na logística de nossas reuniões, conversando, discutindo os problemas da região, colaborando um pouco nos projetos que a gente propôs com as comunidades. Nesse aspecto, a gente teve uma participação muito maior da Foirn nos últimos anos, antes a gente estava praticamente isolada.

### **Região multiétnica e desafios na política linguística**

As propostas da Secretaria Municipal de Educação e do movimento indígena nos encontros realizados entre 2005 e 2008 trouxeram muitas mudanças. Uma delas no sentido da comunidade trabalhar com a escola, de animar a comunidade para participar da escola, não mais deixando a escola ficar isolada. Agora a escola participa mais da comunidade e a comunidade participa mais da escola.

Nesse tempo a política da própria Secretaria e do movimento orienta as escolas a trabalharem com suas línguas maternas, com as línguas faladas na comunidade. Encontramos dificuldades, porque aqui na nossa região, se você implementar uma escola em língua wanano por exemplo, estará deixando alguém de fora. Mesmo se uma comunidade tem maioria do povo Tukano e a língua tukano entra na escola, estará representando apenas uma parte da população, porque na nossa região tem Baniwa, Tukano, Siriano, Baré, Wanano, todos. Essa é uma dificuldade grande que encontramos ao pensar o projeto político-pedagógico envolvendo todas as etnias da escola. Outro desafio bastante grande no projeto da escola é o incentivo para que as crianças que falam o português voltem a falar as línguas indígenas faladas por seus pais.

### **Início do ensino com projetos de pesquisa**

Já na época do I Magistério Indígena falavam da questão de ensino via pesquisa, como é que se trabalhava. Uma coisa nova. Diziam que algumas escolas estavam trabalhando com ensino via pesquisa com sucesso, porque o aluno começa a questionar mais, a procurar mais conhecimento; sente mais interesse de aprender e se pergunta: "Mas o que é isso? Para que é isso?". Naquele tempo a gente começou a pensar nisso, mas encontramos dificuldade, "como é que se faz isso na prática?". Quando diziam que a pesquisa envolveria geografia, português, história, matemática ao mesmo tempo, a gente não entendeu bem e não conseguia trabalhar dessa forma.

Em 2005, a Semec se envolveu muito nisso e começou a organizar oficinas, trouxe para cá pessoas de fora que já trabalhavam nas escolas com projetos, pedagogos, pessoas formadas, para discutir a questão dessas metodologias. Mesmo assim os professores continuaram sentindo dificuldades. Nossas primeiras experiências de ensino com pesquisa não deram tão certo, mas fizeram com que a gente aprendesse muito. Os próprios professores começaram a dizer, "não, não é assim que se trabalha". Fomos aprendendo com nosso erro e começamos a exigir mais oficinas. Tanto que começaram a existir as oficinas pedagógicas anuais, geral do rio Negro inteiro, e as oficinas pedagógicas de cada escola. Isso foi no tempo da Edilúcia e animado pela Semec. Primeiro fazíamos discussão em uma oficina pequena, de uma escola só, sobre os problemas e dificuldades enfrentados pelo professor, alunos, comunidade. Depois organizávamos uma oficina grande para onde a Semec mandava os professores ou assessores, de acordo com os problemas identificados de cada região. Esses momentos fizeram com que essas escolas andassem com mais força e tivessem maior sucesso. Foram períodos de discussão valiosos para a gente.

Agora essas oficinas não acontecem mais, “por falta de recurso”, dizem. Mas naquele tempo aconteciam, debatiam a questão do ensino via pesquisa e metodologia de alfabetização. Traziam também professores de fora para discutir o método do Paulo Freire, maneiras de ensinar, o que ajudou muito aos professores.

### **Avanços a partir da experiência de cada professor**

As mudanças acabaram acontecendo, mas não apenas com os encontros, e sim a partir da experiência do próprio professor ao tentar trabalhar com pesquisa e depois analisar as suas dificuldades e procurar soluções novas. Eles tiveram muitas dúvidas. “Como lançar um tema de pesquisa para o aluno, e ao mesmo tempo já entrar com o português? Você vai mandar o aluno pesquisar todo dia?”. Alguns não trabalhavam com pesquisa na escola, mas só como tarefa de casa. Tarefa de casa era entendida como uma pesquisa. Discutindo esse tipo de dificuldade em oficinas seguintes, quando vinham também algumas pessoas para orientar melhor, a gente começou a pensar, “olha, então não é isso”. Não é só você mandar o aluno pesquisar e você ficar lá esperando. Quando propõe uma pesquisa, o professor tem que acompanhar os alunos, orientar e participar. Mesmo a Semec tendo feito vários encontros pedagógicos naquele período, muitos professores ainda não conseguem ser criativos, ter uma metodologia correta de trabalhar com as crianças, e com isso também surgem as dificuldades dos alunos.

A nossa experiência de ensino por módulos de 30 dias na escola e 15 dias para o aluno fazer pesquisa na comunidade, também foi difícil. Não deu certo para cá, porque durante o período letivo o professor mais ensinava o aluno a fazer a pesquisa, as metodologias, fazer roteiro, mas deixavam toda a pesquisa e saída para campo de trabalho para ser feito no período intermediário. Essa experiência não foi boa. Um erro que também fez com que a gente aprendesse.

### **A pesquisa se tornou um marco**

Depois disso tudo, a pesquisa se tornou um marco. Aprendíamos com nosso erro e começamos a exigir mais oficinas para chegar ao entendimento do ensino via pesquisa. Foi muito importante a aproximação da Semec com o movimento indígena organizado. O professor que antes se sentia bem acomodado na sala de aula, porque sempre encontrou tudo pronto, passa a se sentir um pouco pressionado pelas pesquisas. Tinha que sair do lugar onde ele e os alunos estavam fechados e ir até a comunidade, envolvendo também alguns velhos. Cada professor pensou muito, “não tem só que jogar tarefa para o aluno; tem que caminhar mesmo no sítio, na roça, até na pescaria”, pois são os trabalhos e os lugares onde a gente convive diariamente que estão envolvidos nas pesquisas. O professor nunca encontra um resultado de pesquisa pronto, por isso tem uma parte de criatividade que depende do professor mesmo. Ele vai se sentir bem se conseguir puxar a pesquisa para frente. E isso é um marco, porque abre cabeça de cada professor.

Quando vai pesquisar, a pessoa fica animada. Vai buscar mesmo o conhecimento em cima daquela coisa. Então muita gente começa a pensar, “realmente a pesquisa é isso, não é só esperar; a gente tem que ir atrás para descobrir”. Apesar de ser morador dessa área, a gente não conhece de perto, e se não for atrás, não consegue descobrir mais. Às vezes não conhecemos muito, algo que alguém que vem de fora conhece melhor. E ainda descobrimos, “poxa, realmente o que eu sabia, eu não dava valor”, “o que eu sei, eu não repasso para ninguém, estou deixando morrer por aí mesmo”.

A gente começou a descobrir o que é buscar mesmo um conhecimento, e colocar esse conhecimento na prática, como a gente costuma dizer. Antes pensávamos, “a gente quer começar e não sabe por onde e tal”, e ficávamos enrolados. Mas com todo esse caminho, os magistérios, os cursos, as oficinas, a gente sai às vezes uma semana na prática de pesquisa. No final cada grupo apresenta seu trabalho, e em cima dos resultados da pesquisa surgem vários debates. Isso que temos passado para as escolas.



Comunidade Ilha das Flores

## Aprendendo com os próprios erros

Quando começou a nossa escola de ensino fundamental completo, a própria Semec ainda não entendia bem a maneira de como a gente queria que a escola funcionasse. Os pedagogos da Semec, (ou agora com o ensino médio, os responsáveis na Seduc), nos diziam: “Não, não é assim”. Até diziam, “essas escolas estão indo para trás, eles estão se atrasando”. Os próprios pedagogos da Semec mostravam essa visão de que o aluno tinha que aprender só coisas do livro didático; que se ele não souber todos os conteúdos do currículo nacional de história, geografia, ele estará voltando para trás. “Tem que cumprir o currículo assim”, “a gente tem que cumprir as horas de cada escola, tem que completar 800 horas de aula para poder fechar”.

E na verdade, não é assim. É lógico que aprendemos dos brancos, mas temos muito mais a aprender de nós mesmos.

Foi uma batalha com a Semec, o movimento indígena discutindo, dizendo que “é assim que

queremos”, até a Semec chegar a entender que é assim mesmo, que não é atraso o que a gente está propondo. Foi Edilúcia que começou a entender um pouco do que a gente pretendia, o que a gente queria. Além disso, o movimento indígena hoje tem uma política de trabalho, onde discute primeiro na comunidade, conhecimentos da comunidade, e aí leva para um âmbito maior, depois cobra das instituições que são responsáveis. Melhorou, mas ainda precisamos melhorar muita coisa.

## Batalhas pelo o ensino médio com Ifam e Seduc

O ensino fundamental completo começou em 2006. O ensino médio começou em 2011, depois de uma batalha de três anos.

Sobre essa etapa de ensino, durante 20 anos ou mais, só existiu o magistério no Colégio São Gabriel, na cidade, formando quase 60 professores por ano. Sem vaga para tantos professores trabalharem, eles voltavam para o sítio. Quando

veio o ensino médio acadêmico, piorou. O aluno vinha estudar na cidade, e o ensino não criava nenhuma atividade para ele, que ainda voltava para a comunidade sem saber fazer casa, roça, sem pescar, tendo problemas na comunidade. Vendo essa realidade, começamos a pensar o ensino médio de outra forma. Para implementar o ensino médio, é preciso apoio tanto na questão de infraestrutura, como da política de educação, do ensino diferenciado que agora a gente chama de integrado, também porque integra os nossos conhecimentos com aqueles do mundo envolvente, o ensino comum.

Hoje estamos entre o Ifam e a Seduc. Batalhamos com a Seduc, que por três anos alegou que não tinha professor disponível no quadro daquela Secretaria para trabalhar na nossa área, e como só fazem concurso de dois em dois anos, não puderam resolver. Chegamos a ficar dois anos parados e a deixar quase 50 alunos esperando, aguardando pelo ensino médio; fazendo relatórios, exigindo. A batalha foi para a Seduc implantar o ensino regular das disciplinas, português, matemática, enquanto também negociamos com o Ifam para ajudarem na implantação do ensino médio técnico.

A Seduc nem sempre acompanha de perto a discussão do ensino diferenciado, alguns deles assumem sem conhecer bem a discussão; em todos os casos, surgem grandes problemas de entendimento. O problema do Ifam é que eles implantam o ensino médio através de projetos para formação de uma turma. Quando termina o projeto, o ensino termina aí mesmo. Isso aconteceu na Escola Ye'pa Mahsa e na Escola Cariamã em Assunção. Não é um ensino médio implantado ou permanente, mas voltado à formação de uma turma. Com o Ifam, tem que montar como vai ser projeto, qual custo, tempo de duração, para uma turma só. Hoje eles dizem que o que aconteceu com outras escolas é que pararam. Fizeram um projeto e deixaram acabar aí. Mas que não vai ser mais assim, porque quando "vai terminando o ano, você já manda outro projeto".

## Projetos atuais e futuros

Os projetos que já tivemos, a gente mesmo foi escrevendo, inventando, procurando apoio por aí, mas nunca tínhamos uma assessoria que estivesse direto com a gente. Bem diferente dos projetos de outras escolas, daqueles onde a Foirn e o ISA estavam investindo mais. Algumas comunidades discutem com uma assessoria, que apoia para montar toda a discussão na forma de projetos. Assessoria nesse ponto também seria fundamental para nós, porque os projetos são muito técnicos. Em toda reunião que você vai no rio Negro, as comunidades chegam e dizem o que querem, justificam, mas ninguém sabe colocar no papel em formato de projeto. Exatamente aí está o papel fundamental da Foirn, com o ISA que está ligado com o Brasil inteiro, sabe dos editais, sabe de opções de mobilização, informações que nós não temos.

Depois do diagnóstico e do Plano de Gestão Ambiental, chegamos a pensar em fazer atividades de troca de experiências. Queríamos ver essas experiências que surgiram em outras regiões, fazer intercâmbios não só aqui no rio Negro, conhecer um pouco da experiência de outras populações indígenas em outras regiões, mas por falta de recursos, não foi possível realizar.

Qualquer projeto tem que ter continuidade, isso é fundamental. Mas essa continuidade vai depender de um projeto próprio ou da Semec? O problema da nossa escola e de muitas outras, é depender demais da Semec. E então, você planeja hoje, encaminha suas demandas, a Semec diz "não, não tem" e acabou seu planejamento. A Semec não procura recursos para essas atividades diferenciadas. Nesse caso, a Foirn também poderia ter futuros projetos, pois já tem parceiros em projetos grandes. Já tem dados, conhece as demandas, participa de todas as discussões... Poderiam organizar essas ideias em um grande projeto para continuar apoiando outras escolas no rio Negro.

## Resumo das conquistas

O interessante dessas experiências escolares tem sido a participação dos adultos e as apresentações culturais pelas escolas e pelos alunos. É um avanço que resulta desses projetos. Hoje todas as crianças dançam, tocam *carisu*, e alguns estão se preparando no *mawaku* também.

Até então isto estava adormecido como um conhecimento apenas dos mais velhos.

Outro resultado desses projetos e da mobilização da escola foi aprender a equacionar problemas de 17 etnias. Evitando que uma etnia se sobreponha à outra, estamos começando a buscar um meio termo, para que todas elas comecem a desfrutar, partindo um pouco da experiência de conhecimentos de cada uma, valorizando e fazendo com que a escola de certa forma discuta o conhecimento de todas.

Outra experiência interessante é que todas as escolas começaram a discutir a questão da agricultura. Mesmo que tenha descontinuado o projeto, todas têm suas roças escolares, de onde sai grande parte da merenda escolar. Como as remessas de merenda da Prefeitura estão irregulares, temos com isso a merenda assegurada. Nos eventos culturais, muitos produtos consumidos vêm dessas roças.

Animando o trabalho comunitário é que temos avançado na questão do ensino fundamental completo. Discutimos com os pais, conseguimos colocar em prática o objetivo de vencer o êxodo rural nessa região. Quem estava na cidade já está retornando, e isso aconteceu a partir dessas experiências; desse modelo que evita concentrar os alunos só na sede, abrindo salas de extensão em todas as comunidades, pois onde tem alunos, seja dois ou quatro, tem professor. Com isso sempre

podemos formar novas turmas, no ensino fundamental e no médio.

No início tínhamos uma limitação de avaliar apenas o professor individualmente, "eu não quero mais este professor por tal motivo". Agora vemos que todos avaliam a política e a metodologia de repasse do conhecimento. Nossas lideranças, nossos pais, nossas mães já entendem sobre a política educacional, e isso é um grande avanço. Hoje, a avaliação de todos eles é muito importante e tem servido de base para continuarmos buscando melhorias.

Discutimos muito com a comunidade, que nossos projetos eram voltados para a sustentabilidade das comunidades. Nossas comunidades, que estão próximas da cidade, também querem resistir aos apelos da cidade, por isso estamos conscientes de que as escolas podem contribuir dando continuidade ao tipo de atividades que os projetos deslançam. As escolas devem dar continuidade aos trabalhos iniciados pelas experiências dos projetos comunitários e da associação. As escolas devem estar ligadas a esses projetos que aconteceram, dando continuidade na escola e na comunidade.

O Magistério Indígena I foi muito importante para essa nova política e nova forma de atuação dos professores em todas as regiões. A Semec assumiu que os professores atuariam em suas próprias regiões de origem. Hoje os nossos professores são todos da região, e devem continuar sua formação aqui mesmo, desenvolvendo seu trabalho no ensino fundamental, com o calendário e as pesquisas partindo de todos os temas relevantes para as comunidades. Nesse sentido as comunidades hoje se interessam mais, e se animam nos seus trabalhos porque o andamento da escola parte do movimento das comunidades.

# ESCOLA INDÍGENA KURIKA

ABRAHÃO DE OLIVEIRA FRANÇA  
TEOLENE ALVES ESCOBAR<sup>1</sup>

A Escola Indígena Municipal Kurika – com sede na comunidade Curicuriari ou Fonte Boa, na calha do rio Curicuriari, afluente da margem direita do rio Negro logo abaixo da cidade de São Gabriel da Cachoeira – oferece o ensino fundamental completo desde 2008. A escola recebe alunos das comunidades de Mercês, Manete, Jupati, Nossa Senhora das Graças, Aruá, Bananal, Ilha de Iria, São João, São Miguel e São Pedro, na área de abrangência da Associação Indígena Arko Iwi. Já se formaram quatro turmas no ensino fundamental da escola, a 1ª com 13 alunos, a 2ª com 10, a 3ª com 15; em 2011 se formou a 4ª turma, com 12 alunos. O ensino médio foi implantado na escola em 2009, através da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas.

Nos anos 1970-80 escolas em comunidades começavam a expandir para essa região do rio Negro abaixo de São Gabriel. No início funcionava apenas 1ª a 4ª séries, com professores que vinham principalmente do triângulo Tukano ou do pessoal do Uaupés, que tinha mais formação. Na época, ninguém falava ainda em *escola indígena*.

Discussões para a implantação da escola indígena com ensino diferenciado começaram a surgir através do movimento indígena nos anos 1980 e 1990.

No final dos anos 1990 foram criadas as escolas piloto nas regiões do alto Tiquié, Içana e Uaupés. Eu pessoalmente comecei a discutir a escola indígena com ensino diferenciado a partir de 2005, quando entrei na Escola Kurika como professor. Quando nossos filhos entraram na escola fiquei ainda mais interessado e falava em cada reunião: “será que nós não temos condição?”

Quando foram criadas as escolas piloto, assim como acontece quando são criadas novas associações indígenas numa região, gerou interesse nos que ainda não tinham criado suas escolas próprias; também porque as escolas piloto tinham projeto funcionando, equipamentos, internet, computador. Mas não é o exemplo dos outros que encoraja a começar um ensino diferenciado: o que encorajou mesmo a Escola Kurika a implantar um novo modo de educação foi a presença de uma coordenação forte na própria escola. Outro acontecimento encorajador foi a entrada na Secretaria de Educação de uma pessoa como Irmã Edilúcia que, embora não fosse indígena, fortaleceu os departamentos de educação escolar indígena da Secretaria e incentivou muito os moradores das comunidades onde havia escolas, para uma nova política de educação escolar. Então, essa discussão do ensino diferencia-

---

<sup>1</sup> Flora Dias Cabalzar realizou a edição final deste texto no início de 2011.

do na Escola Kurika animou mesmo a partir da mobilização da comunidade com a Secretaria Municipal de Educação (Semec), discutindo juntos.

Tudo quando começa é fraco. Quando os pais não entendiam, dávamos exemplos das escolas piloto. Mas o interesse só foi aumentando aos poucos, depois de várias reuniões com a Semec e de continuarmos a discutir na comunidade, isso é que acabou provocando um interesse geral. Nós tivemos participação direta, contando também com muito incentivo da Semec através do Departamento de Educação Escolar Indígena, e da Associação dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro (Apiarn), com Juscelino Azevedo contando o que acontecia na região, trazendo esse estímulo para que a educação diferenciada fosse implantada. Em 2006 conseguimos mobilizar as comunidades; praticamente quando eu entrei na escola, como professor.

## O uso da língua nheengatu na Escola Kurika

Fizemos consultas em cada comunidade, perguntamos que línguas eram faladas e com que facilidade, ouvimos a opinião de todos. Perguntávamos: Nós vamos ter ensino diferenciado? Como fazer funcionar a questão da cultura e das línguas indígenas? Na escola, como fazer com as diversas línguas indígenas? Há demandas por várias línguas dentro da escola?

As crianças na nossa região falam hoje mais o português. Quanto ao nheengatu, estamos procurando resgatar. Devido à colonização, moradores da região da calha do rio Negro - não dos afluentes -, que tiveram o contato primeiro, sempre tiveram facilidade de entender e falar o português. Diferente de uma comunidade Yanomami lá no centro, no Marauiá, onde as crianças só falam Yanomami. Como também houve na nossa região a facilidade de falar o nheengatu, o pessoal esqueceu suas línguas próprias.

O que a gente começava a procurar com nossas conversas na escola era um equilíbrio: poder falar o nheengatu se tivesse necessidade, ter ca-

pacidade de falar em nheengatu quando quisesse. E em poucos anos, a escola contribuiu bastante, equilibrando. Antes, uma pessoa que falava nheengatu em casa, tinha vergonha de falar na escola. Já quando o nheengatu entra na escola, como disciplina curricular e em algumas pesquisas, a coisa muda, porque já fala na escola (e talvez fale em casa). É nesse sentido que equilibrou. O português ainda continua em primeiro plano na escola, mas quem tinha vergonha de falar nheengatu em casa ou na escola, hoje não tem mais. Agora a maioria é capaz de enfrentar um desafio de falar nheengatu.

Na Escola Kurika, como em São Gabriel, tem Tukano que não fala mais a língua tukano, mas fala e entende nheengatu. Os Baniwa que vivem aqui há muito tempo, também não falam mais o baniwa, mas falam o nheengatu. Quando discuti-

### O NHEENGATU NA ESCOLA TEOLENE

No ano em que começou o ensino diferenciado na Escola Kurika -2005-, eu trabalhei nheengatu na alfa e 1ª séries. Em 2006, começou a estender as séries para alcançar o ensino fundamental completo, até a 8ª série. Eu pensei: minha mãe fala o nheengatu, a minha sogra fala, todas falam. Eu entendo, mas falo pouco. Como trabalhar então? E decidi: "eu vou entrar em sala e vou dar aula de nheengatu, para eu também aprender mais".

Foi como eu comecei, e segui por três anos. Senti dificuldade de planejar e diferenciar o ensino na 5ª, 6ª, 7ª e 8ª, mas corri atrás, me baseei em alguns livros como o do Padre Afonso, e em apostilas que resultaram de algumas oficinas que fizeram lá no alto rio Negro. Fui fazendo pesquisas, procurando as pessoas mais velhas. Eu falava aos alunos: "nós estamos todos aqui para aprender".

Pesquisamos peixes, plantas. Para pensar nos conteúdos de acordo com a série, também me baseava um pouco nos livros didáticos. Trabalhando assim, aprendi muita coisa.

mos qual língua privilegiar na escola, concluímos que teria que ser aquela que todos falam e entendem (e não as línguas faladas por poucos, ou que poucos entendem). Chegamos a um consenso, “Vamos com nheengatu, que a gente já fala mais que as nossas próprias línguas”.

Mas quem daria aula de nheengatu? Mesmo falando, sentíamos dificuldade de escrever e, além disso, não havia material didático que facilitasse a escrita e a sequência do trabalho. Mesmo com essas dificuldades, seguimos na nossa decisão. Foi ainda mais difícil ao começarmos o trabalho com a segunda parte do ensino fundamental (6º ao 9º anos atuais).

Quando fui coordenador da Escola Kurika, nós organizamos o trabalho assim.

Num dia de avaliação da escola, propusemos puxar a reunião em nheengatu. Tivemos dificuldades. Algumas pessoas mais recentes na região não entendiam, e Abraão tinha que falar em nheengatu e depois traduzir para o português. Era um momento importante para colocar essa questão: “Estamos aqui com todos os alunos, desde a alfabetização até o ensino médio. Vamos falar o nheengatu hoje. Quem não entender vai se esforçar e se tiverem interesse, vai perguntar para quem entende mais”.

Foi uma prática muito boa. Eu e Teolene vínhamos trabalhando o nheengatu na Escola Kurika, mas saímos alguns anos depois, e com isso talvez o nheengatu tenha caído um pouco dentro da escola. Se a coordenação da escola não estiver consciente, enfraquece. Nós abrimos espaço para o nheengatu na escola, sem querer forçar muito os pais em casa. O nheengatu seria puxado na escola, sem precisar cobrar tanto dos pais.

### **Início do ensino fundamental e do ensino médio**

Abraão entrou como professor em 2006, quando iniciou o ensino fundamental. Nesse começo nós tínhamos que articular, começar essa conversa com as outras comunidades. Será que

quando o aluno já está no 8º ano, na adolescência, terminando o ensino fundamental, será que vai ter que ir para a cidade? Com todo aquele problema social que acontece lá? Segurar esses jovens, pelo menos no ensino fundamental completo, era importante. Esse foi um argumento forte para as outras comunidades aderirem ao processo de mudança da educação escolar, e para depois quererem o ensino médio indígena.

No primeiro ano só envolvemos a comunidade de Mercês na discussão, que é bem próxima a Curicuriari. As outras ainda não, devido a dificuldades logísticas, por falta de apoio da própria Secretaria com transporte, combustível. Depois tentamos abranger uma região maior, envolvendo mais de quatro comunidades.

O ensino médio só começou em meados de 2009, mas já era preocupação na nossa época. Fizemos uma consulta com os comunitários, com os próprios alunos que estavam sem estudar, definindo o que eles queriam aprender. Nossa ideia era dar prosseguimento ao ensino fundamental com um ensino diferenciado, valorizando o meio ambiente e turismo, a natureza e as informações dos moradores locais. Aconteceu uma forte discussão na época com a então Escola Agrotécnica Federal - EAF -, atual Instituto Federal do Amazonas (Ifam) para ver como eles poderiam ajudar. Tínhamos o turismo e a Bela Adormecida como cartão-postal da cidade, para aproveitar na formação. Mas acabamos implantando o ensino médio acadêmico via Seduc, e não com a formação de técnicos de meio ambiente e turismo que havíamos pensado. O Ifam ia certificar, estavam interessados, e ainda estão.

### **Fortalecendo iniciativas com um projeto político-pedagógico**

A gente lutou e, em 2006, foi planejada a construção da escola através de uma verba que veio do MEC para construção de escolas em área indígena. Acho que isso também fortaleceu a ideia de uma escola diferenciada.

Discutirmos o nome da escola, que era Nossa Senhora Auxiliadora na época. Qual vai ser o nome da escola? Será que aqui também não temos história? Foram várias reuniões, e acabamos colocando o nome de Escola Kurika, porque lá existe uma pedra que canta como o canto da Kurika, quando vai ter uma forte enchente. Ao colocar um nome, também começamos a construir a história da escola. A história de Nossa senhora, não fomos nós que fizemos, está escrita na Bíblia há séculos, milênios. O nome Kurika significava que nós mesmos íamos construir a escola, e que tínhamos que saber como fazer.

Começamos a animar vendo que todos estavam participando. Até para escolher o símbolo da escola, o aluno desenhava o modelo que ele queria, a mãe dava o nome, o pai ajudava, o professor comentava, havia uma participação bacana. Antes não era assim, ninguém participava. Era a palavra do professor e acabou; nem o administrador da comunidade, nem outros professores, nem os alunos comentavam.

Naquele momento, a Escola Kurika se fortaleceu bastante politicamente. Em 2006, começava o ensino fundamental completo, já almejando o ensino médio. E já perguntávamos: ensino médio com que tipo de formação? Fomos abrindo vários caminhos, referências da Escola Kurika. Começamos conversando sobre a criação da escola, sobre a implantação do nheengatu. Criamos várias situações de envolvimento entre todo mundo, e criamos as trilhas de pesquisa e turismo.

A língua e outras ações vinham direcionando as primeiras conversas para o fortalecimento da escola. A língua como disciplina e como referência. Na discussão inicial do PPP da escola, já pensamos que o professor na Escola Kurika tinha que saber como funciona a escola, conhecer a realidade e, pelo menos, entender o nheengatu.

Incentivamos para que o PPP fosse feito por todos nós, todo mundo fazendo junto para depois não culpar ninguém. Animamos o pessoal para legalizar a APMC, fazer um estatuto, e através da APMC trazer projetos para a escola. Entre 2005 e

2006, a escola se fortaleceu por causa desse tipo de discussão. Em 2005, os professores já eram todos de lá. Em 2006, conseguimos complementar com mais professores da própria região.

Acho que foi uma grande ascensão da escola. Através da escola indígena e diferenciada, nós conseguimos fazer muita coisa. A escola incentivava, além da língua, o resgate dos artesanatos, dos locais de pesca; e criamos aquela trilha para ensinar não só o pessoal da alfabetização, mas até o ensino fundamental. Criamos uma metodologia boa de atividades que não cansavam, sem prender o aluno em quatro paredes dando 45 minutos de aula de matemática, depois voltar com 50 minutos de português. Vimos que com aquela metodologia, o aluno ficava mais à vontade, sentava fora da escola, ia perguntar para os mais velhos.

## Abrindo trilhas

A trilha foi um projeto criado pela escola, com a intenção de tornar-se um projeto daquela região. Não envolvia só a escola e sua comunidade, mas também as outras comunidades próximas. Mercês, que já tinha uma sala de extensão; também São Jorge, que já vinha animando desde que começamos com o ensino do nheengatu. O coordenador de São Jorge até foi lá na época, propor uma troca: "Lá em São Jorge a gente ensina o tukano. Por que a gente não faz uma troca? Uma semana vai um professor de nheengatu lá e outra semana vem o professor de tukano aqui?". Despertou interesse em todos! Teria sido uma boa troca de experiência. Quem está na Kurika, mas quer saber falar tukano, iria começar a aprender. E lá em São Jorge também teriam oportunidade de aprender o nheengatu. Mas infelizmente, achamos que não teve continuidade.

Pensamos em estudar uma trilha, e deu certo. No percurso da trilha tinha igarapé d'água branca, igarapé d'água preta, um trecho de igapó, outro de terra firme, tudo num mesmo contexto, poderia ser pensado para o ensino de geografia,

das plantas, da água, da terra. A trilha como um contexto reunindo conteúdo de todas as matérias, geografia, ciências. Esse projeto da trilha servia muito bem para a demanda da escola. E despertaria bastante interesse das pessoas de fora que soubessem da existência daquela trilha por lá. No nosso objetivo, quando chegasse alguém para visitar, a gente escolheria uma sala de aula, da 4ª ou da 3ª série, para acompanhar os visitantes, turistas, e explicar. Foram planos, mas acho que um dia ainda vai chegar a acontecer na prática.

A gente falava no começo do projeto da trilha, “os alunos da alfabetização à 4ª série terão uma responsabilidade, os alunos da 5ª à 8ª terão outras”. E identificávamos quem seria responsável por organizar cada parte: “a 6ª série vai colocar os nomes relacionados a certa disciplina, na língua; outra turma irá escrever receitas de remédios de plantas medicinais; a 8ª série vai ser responsável por concluir um fascículo sobre a nossa trilha, *pusãgarape*”. Teve um primeiro resultado; nós produzimos o planejado e no final apresentamos para a comunidade. Tudo isso dá força para a escola. Só que a gente também se depara com dificuldades de levar adiante.

Enquanto nós estávamos fazendo esse trabalho de pesquisa, a gente terminou descobrindo muitas coisas. Lá vivem Baniwa, Tukano, Desano, Piratapuias, cada povo conhece um remédio diferente, cada um com seus conhecimentos. Aquilo que eu nem conhecia, o Baniwa olha e explica. Aquela trilha foi construída mesmo com todo mundo junto, com bom envolvimento dos pais e dos mais velhos

Sentimos que quando temos tempo para fazer, para trabalhar, correr atrás e produzir, dá para fazer muita coisa com a escola diferenciada, também com compromisso de quem está na frente coordenando, se dedicando mais. O professor tem que saber o que quer de uma escola diferenciada, isso é importante. Essas escolas vão para frente porque os professores não estão lá somente para dar os conteúdos. Eles trabalham além, para gerar os conteúdos.

A gente fez um negócio bem planejado, incentivando, estando junto. Quando é assim, a coisa funciona. O aluno trabalha com a comunidade, todo mundo se animando, planejando o que é

## DESCONTINUIDADE DOS PROJETOS DA ESCOLA

ABRAHÃO DE OLIVEIRA FRANÇA

Trabalhamos na Escola Kurika sempre com o objetivo de dar prosseguimento ao que ali começava; dar sequência, prosseguir. A política muda, mas na época a gente teve força para levantar. Eu tinha pensamento de continuar, mas fui convidado para vir para a Foirn. Disputei a eleição e tive essa oportunidade; tinha que contribuir e deixei a escola.

No início de 2010, eu já estava na Foirn, mas participei de uma avaliação da escola. Como eu sempre tive vontade de ir e contribuir, eu fui. O pessoal estava pensando em deixar de usar o nheengatu na escola, pelo motivo dos pais não estarem apoiando e falando mais em casa.

Lembrei para o pessoal que, alguns anos antes, a associação escolar, envolvendo todo mundo, tinha decidido valorizar o nheengatu. Lembrei que aquela tinha sido a primeira escola da região, onde existiu até o sistema de internato, oferecendo estudo até a 4ª série para outras comunidades. “Se nossa escola é uma referência como a escola mais antiga dessa região, agora o nheengatu no ensino também tem que se manter como iniciativa de referência dessa escola.” Sobre a criação da associação escolar, também avaliavam que embora toda a comunidade tivesse contribuído para registrar a associação, o estatuto ainda não estava legalizado até aquela reunião. Comentei que havendo interesse de quem está na gestão da comunidade e da escola, essas dificuldades seriam superadas.

que vamos fazer e tal. Se você tem continuidade em um trabalho como esse da trilha, conservando a trilha, pesquisando com sequência, construindo novos trechos, ela se torna conhecida, reconhecida, se torna uma referência da escola.

### **Somar forças com a gestão municipal, mas ter um projeto próprio**

A escola indígena precisa de uma convergência, somar forças com a gestão municipal. Ter recursos municipais não apenas para pagamento do professor, merenda e transporte, mas também para outras atividades. Essa convergência e soma de forças foi um foco muito forte na época da Edilúcia, que se preocupava com a capacitação, que era metodologia de trabalho dela. Edilúcia tinha o pessoal mais preparado para receber as pessoas que chegavam na Secretaria pedindo esclarecimento, ajuda. Eles também faziam as oficinas regionais, iam nas escolas. Tinham uma pessoa de referência para cada região no departamento de educação escolar indígena da Semec. Essa pessoa ia até as comunidades incentivar. Era o suficiente para permitir a articulação entre a comunidade e o gestor público. O pro-

fessor estava mais ligado à Semec. A Secretaria apoiava incentivando com formação, capacitação, apoio logístico e transporte para os alunos não faltarem, com merenda.

Por outro lado, nós da Escola Kurika também começamos a criar naquele momento um projeto próprio, o projeto da pesquisa das trilhas associadas ao turismo, como outras escolas têm hoje projetos próprios que são referência. Como a Escola Pamaáli, que é uma escola que tem projetos, seja para criação de peixe ou muitos outros.

Porque se eu chegar à Secretaria de Educação e disser que estamos com um projeto de pesquisa sobre as trilhas lá na escola, e que nós queríamos um dinheiro para investir nessa trilha: “Será que dá para apoiar com esse dinheiro?” Com certeza eles vão negar, porque está fora dos planos da Semec. Por isso achamos que as escolas precisam ter seus recursos próprios através de um projeto desenvolvido pela comunidade e pela escola, para não depender tanto de um gestor público. Precisa somar o apoio da Secretaria a um projeto próprio, para não depender apenas da Semec. Com o projeto próprio, poderá enriquecer a trilha com plantas medicinais, poderá levar as pessoas para conhecer a trilha, e conseguirá zelar por aquela iniciativa.

# ESCOLA INDÍGENA WARUÁ

LENITA DE PAULA ASSIS  
ROZANI MENDES  
DAURINEIA PEREIRA DA GAMA

A Escola Waruá está localizada na comunidade dâw também chamada Waruá (espelho, na língua nheengatu), situada à margem direita do rio Negro em frente à cidade de São Gabriel da Cachoeira. A população atual da comunidade é de aproximadamente 120 pessoas.

A escola foi registrada na Secretaria Municipal de Educação em 1994, com 30 alunos, nove na pré-escola, dez na alfabetização na língua materna e 11 adolescentes. A escola possui hoje 31 alunos matriculados no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental (1º a 3º e 4º a 5º anos, respectivamente), 28 deles Dâw, os demais das etnias tukanô e baniwa moradores de sítios vizinhos. Oferece também o primeiro e o segundo segmento do Ensino de Jovens e Adultos. O 1º segmento do EJA corresponde ao 5º a 9º anos, e conta com dez alunos matriculados. O segundo segmento do EJA corresponde ao ensino médio, hoje com 17 alunos matriculados (os primeiros a terem o ensino fundamental completo). O EJA é oferecido pelo município, contando com assistência pedagógica do Instituto Federal do Amazonas (Ifam) ao 2º segmento, na formação agrícola. Já há alguns anos Auxiliadora, uma das professoras Dâw, tem procurado ajuda junto à Secretaria Municipal e ao Ifam para tentar levar à comunidade o ensino médio profissionalizante, com muitas promessas.

Em 2001 foi dado um pontapé inicial em um projeto político-pedagógico, mas como eles precisavam entender melhor certos processos, foi adiado, também para que não fosse feito sem a participação compreensiva do povo. Hoje se tem pensado em retomar o PPP junto com os moradores da comunidade.

No princípio, os adolescentes Dâw não se interessavam muito pela própria língua, queriam a língua portuguesa, que aprenderam rápido já que estavam muito dispostos. Sabíamos o que isso significava para eles. Eram os únicos nas proximidades da cidade que não sabiam ler ou escrever, isso os inibia diante dos outros povos. A língua portuguesa ainda tem uma importância maior para eles. Os pais se orgulham de ver os filhos seguindo na escola, acompanhando-os nas compras e negociações na cidade.

Desde o início, se tentou muitas vezes a contratação de um professor dâw para a língua materna. Sabíamos que seria importante, mas isso foi possível apenas em 2005, na gestão da secretária de Educação Edilúcia de Freitas. Manter a língua materna e ajudá-los a entender que ela tem o mesmo grau de beleza e importância que a língua portuguesa ainda é um desafio. Outro desafio é a continuidade na produção de textos, livros ilustrados e escritos, ou seja, produzidos por eles mesmos, uma vez que têm formação para isso.

Hoje, os Dâw também estão exigindo que os professores da Escola Waruá sejam da própria comunidade. A escola possui cinco professores, sendo três deles dâw, Auxiliadora Fernandes da Silva, Mateus de Souza Sanches, Roberto Carlos Fernandes Sanches. Um professor tukano casado com uma dâw, que mora na comunidade, Miguel Arcanjo Ribeiro. E uma professora tukano, Daurineia P. Gama, moradora da cidade de São Gabriel, que iniciou como estagiária em 1996 e hoje é concursada. Os professores dâw estão cursando o II Magistério Indígena, sendo um deles professor da língua dâw.

O prédio oficial da escola foi construído com a ajuda da Fundação Nacional do Índio, da Prefeitura e da missão Além. Os Dâw escolheram o local e também apoiaram bastante na construção.

### **Grandes mudanças, e a importância da Escola Waruá hoje**

Os padrões de piaçava maltrataram esses povos Dâw, que circulavam de Santa Isabel e rio Marié para São Gabriel da Cachoeira. A situação era crítica e os velhos contam histórias de muita tristeza. Já morando próximo a São Gabriel, muitos viveram a embriaguez, meninos que bebiam junto com os pais. No início da sua atuação, a missão Além comprou um terreno para terem um lugar e trabalhar. Fixaram residência, trabalharam também o alcoolismo, e hoje são poucos que bebem.

Esse foi apenas um dos resultados de todo um período de várias ações educativas voltadas à melhoria da autoestima (muitas conversas, inclusive com as crianças): os problemas de beber cachaça, higiene, comunidade, valorização humana e autonomia. Forma-se uma consciência nos jovens, que os pais não tiveram antes. Ao longo de muitos anos de convivência, ao lado de uma escola sempre informal, as crianças com as quais se iniciaram os trabalhos, viraram adolescentes. Esses jovens passam a conviver mais com outras comunidades, o jogo de futebol é muito importante nesse processo pois gera muitos encontros intercomunitários na região.

Quando pararam de beber, a situação da comunidade mudou muito. Hoje eles têm seus próprios meios de transporte, as mães cozinham a própria merenda escolar, vendem seus produtos para comprar peixe e frango, e não compram mais farinha: passaram a fazer roças pequenas. Em 2004, fizeram com a Neide uma primeira versão do projeto político-pedagógico voltado para a realidade da comunidade, envolvendo a idéia de ensinar a língua dâw, e da escola passar a incluir no currículo atividades como criação, piscicultura e agricultura (roça).

Quem decide mais hoje sobre as questões ligadas à escola, são os jovens. Eles escolheram os novos professores de língua, foram atrás do EJA, que foi implementado, primeiro do 5º ao 9º ano, depois o ensino médio. Assumiram a responsabilidade de participar das discussões, opinar, relatar e decidir.

Antes a gente trabalhava com eles na escola, agora a escola é deles. A Escola Waruá tem hoje um papel muito importante, faz com que os outros povos os olhem com mais respeito, e aproximou instituições de apoio.

### **Valorização da língua, cultura e da pessoa Dâw (1984 – 1994)**

Valteir Andrade Martins e sua família chegaram entre os Dâw em dezembro de 1984, começando essa parceria entre os Dâw e a missão Além. Eles estudaram a língua, fizeram análise fonológica e gramatical. Também trabalharam com projeto sociais para garantir que os Dâw pudessem gerenciar e comercializar a extração de cipó e de piaçava diretamente com compradores de Manaus. Sem os atravessadores que viviam em São Gabriel.

Nesse período ainda não havia escola. Após aprender a língua, Valteir tentou trabalhar com alfabetização de jovens e adultos na língua dâw, mas não teve sucesso. Os adultos não se interessaram em aprender a ler e escrever em sua própria língua, e também não incentivavam seus filhos a aprender.

Em 1991 Elias Coelho Assis e Lenita de Paula Assis substituíram Valteir e Silvana, que saíram para fazer mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Os projetos continuaram. A língua dâw foi aprendida por Elias e Lenita. Entre 1993 e 1994, percebendo a rejeição do povo para com a própria língua, foi iniciada estrategicamente a alfabetização em português, para um grupo de adolescentes. Junto com as aulas era enfatizado o valor que cada ser humano tem neste mundo. Que ninguém tem mais valor que outro ou é mais importante. Que todas as línguas e costumes são igualmente importantes. Que todos são iguais diante do Deus - Criador. Entre um e dois semestres a maioria da turma já começou a ler e escrever em português, sendo depois introduzida a alfabetização na língua dâw, já sem muita rejeição. A partir dessa época e até hoje, primeiro se alfabetiza em dâw e depois em português. Nesse tempo, as aulas eram ministradas na casa dos missionários e a língua dâw era ensinada a partir dos estudos de Valteir e Silvana, que já haviam terminado o mestrado.

### **Educação informal e educação formal (1995-2000)**

Em 1995 Rozani Mendes chegou para integrar a equipe, um tempo depois Neide também (Lusi-neide Maria de Moura). Por Rozani tocar violão, ela e Neide introduziram a música na escola. Começaram a tocar e cantar músicas que eles já ouviam no rádio e outras. A escola era ainda um lugar de valorização cultural. Os velhos eram convidados para contar histórias dos antigos e/ou ensinar as crianças a dançar o dabucuri. Tudo era ensinado de maneira bem informal e livre, na casa ou outros lugares (ilha, roça, caminhos etc.). Nos finais das tardes havia reuniões nas casas dos alunos. Cada dia em uma casa diferente, os alunos e professores conversavam sobre como foi o dia. Normalmente era citado o problema dos pais que estavam embriagados nas ruas da cidade.

As crianças mais velhas cuidavam dos mais novos. Tinham que conseguir comida e prote-

ção para elas mesmas e para os menores. Todo o dinheiro que os pais ganhavam com o extrativismo ou venda de produtos se transformava em bebida. Algumas mães começaram a participar dessas reuniões, compartilhavam seus problemas, pediam oração para parar de beber. Um tempo depois alguns homens começaram a participar também. Foi então que praticamente toda a comunidade decidiu pela mudança. Reconheceram que o nome pejorativo que a população gabrielense lhes havia atribuído "Kamã", cujo sentido é "bêbado, caído na rua" (seja qual for a etnia) refletia o que eles eram. Então optaram por mudanças e assumiram que queriam ser o que seu etnônimo representava, Dâw – gente. Esse processo teve início entre 1997 e 1998.

O registro oficial da escola Dâw no município se deu em 1994, logo depois Rozani chegou. Valteir já havia iniciado bem antes disso o processo de alfabetização na língua materna. Mas ações em educação escolar voltadas aos Dâw passam a acontecer de forma um pouco mais sistemática por ocasião da chegada de Elias e Lenita, Altina, Rozani e Neide. Recebíamos então da Prefeitura pagamento para dois professores e, muito precariamente, materiais didáticos e merenda, que complementávamos. Sempre usávamos a casa velha do Valteir, uma área aberta, e a casa maior onde morávamos, que também servia de farmácia, primeiros socorros, cozinha e depósito. Alguns Dâw que não queriam ficar no hospital ou na Casa do Índio eram "internados" aí para tratamento.

Era mesmo um desejo dos Dâw estudar como os outros povos da região, frequentar uma sala de aula e usar uniformes; os pais queriam isso para os filhos, já que eram os únicos nas proximidades da cidade que não sabiam ler ou escrever. Naquele momento as condições de saúde e alimentação das crianças eram difíceis e precárias, pode-se dizer com segurança que havia muita fome; por esta razão todos nós procuramos assistir aos alunos em suas necessidades básicas.

As crianças vinham para a escola mesmo com malária, gripe, escabiose, desnutrição, fome, noi-

tes sem dormir por causa das brigas dos pais ou parentes, em consequência da embriaguez e outros conflitos. Seria uma incoerência não nos preocuparmos com esses aspectos; então, por muitas vezes, deixávamos o trabalho escolar para cuidar desses casos. Nesse processo procuramos aprender um pouco da língua materna, cultura e tudo que se relacionasse a eles.

Tínhamos trabalhos sociais com as famílias, para que as crianças voltassem para casa e tivessem mais proteção, alimento, roupas. Administrávamos medicamentos aos doentes, registros civis para que pudessem receber ajuda do governo, aposentadoria ou para que fossem tratados de forma pessoal. Quando íamos com eles ao hospital ou a qualquer repartição pública, não perguntavam seus nomes pessoais: eles eram logo cadastrados como *kamã* ou *maku*, termos que carregavam uma conotação pejorativa, discriminatória. Eram inúmeras as razões que contribuíam para que eles vivessem numa condição de vida bastante deprimente, não era apenas o uso abusivo do álcool.

Aulas formais não eram nada fáceis para eles: obrigações com horário, ficar sentado sob direção de um professor, querer levantar para sair e ser impedido... a fragmentação do conhecimento, da linguagem.

Todos estávamos aprendendo. Construímos livros artesanais, cartazes, textos para leitura, livros

de exercícios, um pequeno dicionário, e outras coisas. Cristiane Lasmar certa vez disse que segurar as crianças em sala de aula era com manter 'passarinhos em gaiolas'. Começamos então a sair da sala, ir para o rio, roça, fazer atividades com argila, e construir mais com elas, feiras, hortas, passeios, esportes, brinquedos. Até hoje esse caráter informal tem sido uma característica positiva no aprendizado.

Preencher os documentos para renovação das matrículas a cada final de ano letivo era uma angústia. Não havia como ensinarmos os conteúdos dos livros didáticos que a Secretaria nos passava, muito menos aplicar o sistema de avaliação dos brancos. Então criamos algumas categorias para formalizar os dados das matrículas para que as crianças e jovens pudessem continuar na escola e recebessem recursos para mantê-las. Na alfabetização na língua materna, não decidimos por uma única metodologia. Experimentamos o método silábico, dentre vários outros.

Em 1999 com a ajuda da Prefeitura foi construída a escola; em 2001 a igreja. Em 2002, Elias e Lenita foram para Manaus e passaram a assessorar projetos dos Dâw. Rozani continua em São Gabriel, morando na cidade e apoiando o povo até hoje. A partir daí a comunidade começou a se envolver mais com os movimentos indígenas da cidade e também com as comunidades evangélicas do município.

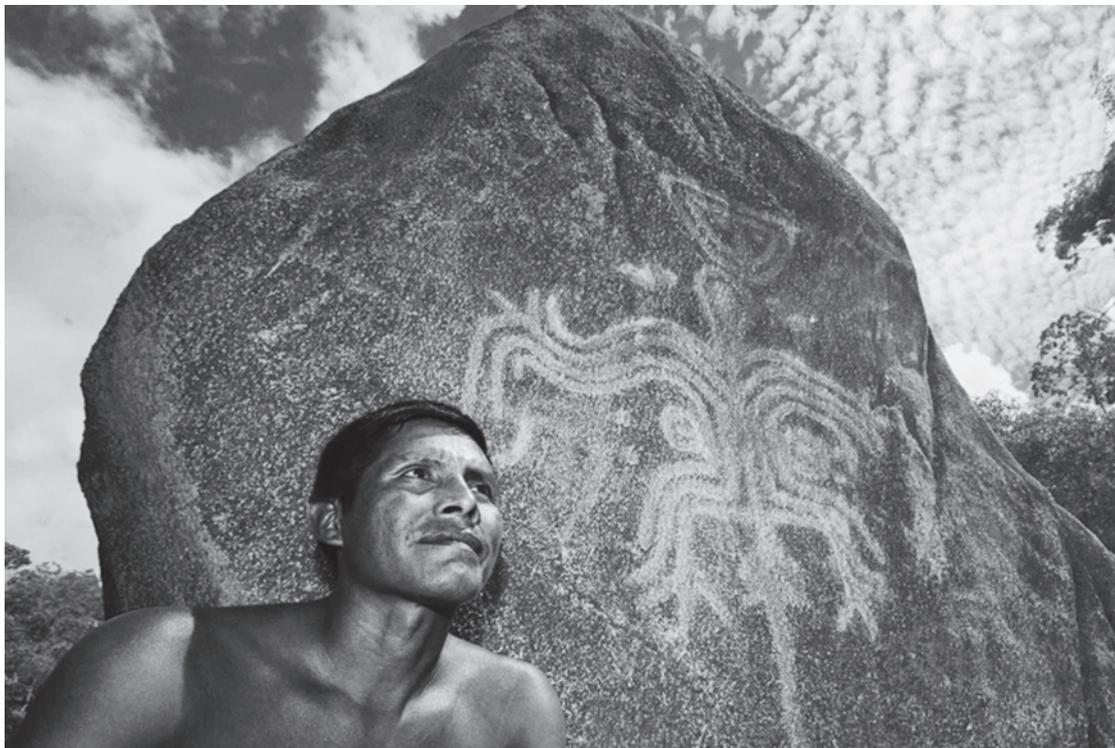
# LA EDUCACIÓN TRADICIONAL Y LA EDUCACIÓN ESCOLARIZADA EN EL RÍO PIRÁ PARANÁ

MAXIMILIANO GARCÍA RODRÍGUEZ

Cada pueblo, sociedad o grupo social desde su origen nació con su propia forma de educar, de ver el mundo y de interactuar con él.

Nuestra educación en el río Pirá Paraná, en el Vaupés Colombiano, se daba a través de la observación, de la imitación, de juegos y del acompañamiento a las actividades realizadas por nuestros padres y madres. Esta educación pretendía enseñar a los niños y jóvenes sobre elementos que les permitieran vivir y actuar como personas dentro y fuera de su territorio. La forma de enseñar era estricta y los aprendices no tenían derecho a preguntar sobre lo que se les enseñaba debido a que las preguntas eran consideradas muestras de rechazo involuntario hacia las cosas que se les enseñaban y la persona podía quedar sin aprender nada bueno. O las preguntas podían interrumpir de por vida en el proceso de aprendizaje cultural. Así, una persona que está siendo educada para ejercer alguna profesión dentro de la cultura tiene que escuchar, pensar interiormente y no preguntar nada durante cuatro años de aprendizaje. Esta etapa comienza a partir del primer momento de iniciación masculina, en el primer ritual de *Yurupari* (a partir de los ocho años). A partir del quinto ritual de *Yurupari*, la persona ya tiene el conocimiento básico maduro y completo (entre los 16 y 18 años). A partir de esta etapa comienza el

periodo de observación y análisis personal del individuo, ver todo lo que pasa a su alrededor. Aún no puede preguntar nada. Todas las dudas que va encontrando las va solucionando mentalmente por sí mismo, va planteando alternativas de solución a sus inquietudes según su conocimiento (entre los 20 y 28 años). A partir de esta edad ya empieza a ejercer la función de su profesión, una vez que la ejerce empieza a hacer todo tipo de preguntas encontradas en el proceso de su formación. Las respuestas a estas preguntas las practica durante el desarrollo de sus funciones una vez que ya es paye, maloquero, curador de niños o ejerce otra profesión. Esta educación se daba en las chagras, en la selva, en el río y en la maloca mediante la práctica. Allí se formaba como persona social. A los niños pequeños no se les puede hablar de cosas malas antes de que cumplan los doce años de edad ya que ellos no están aptos para diferenciar lo bueno de lo malo o si lo están lo pueden malinterpretar o lo pueden usar de manera inadecuada. A eso es lo que culturalmente llamamos un ensayo equivocado. En estas edades ellos pueden hacer ambas cosas sin ninguna intención, sin que nadie los obligue a hacer. A los niños se le debe acompañar, no permitir que ellos hagan lo que los adultos creemos que está mal o que eso es malo. Se les debe abrir o dar espacios



© Nelson Ortiz

**Maximiliano García, Makuna, em Piedra Ñi**

para que ellos participen o manipulen aquellas cosas buenas que hacemos los padres y los adultos. Esas cosas malas son: robar, matar, maldecir, regañar, engañar y hacer trampa. Estos temas solo deben ser abordados a partir de los catorce años en adelante ya que esta es la edad adecuada para probar, experimentar y diferenciar lo bueno de lo malo de manera consciente.

De esta manera aprendía la gente antes de la llegada de la educación escolarizada, manera esta cambiada por los misioneros católicos-españoles en la región de la Zona del Pirá Paraná y Acaipi, Asociación de Capitanes y Autoridades Indígenas del río Pirá Paraná. Este sistema educativo llegó a la región en los años sesenta, produciendo un impacto negativo, introduciendo una educación fragmentada, con un horizonte cultural distinto al nuestro. Este método de aprender cambió el pensamiento de los jóvenes y desplazó el conocimiento tradicional practicado por los sabedores

de la región. Un sabedor es un hombre anciano, con experiencia en el mundo cultural, educado y formado para el manejo de la tradición de los pueblos indígenas del río Pirá Paraná.

Con la implementación de este modelo de educación externa, los jóvenes perdieron aprecio por algunas de nuestras tradiciones. Ya no querían participar en las danzas; en los rituales de *Yurupari*; no querían andar en la selva para aprender; ir a la chagra; trabajar en la maloca; vomitar con agua; pintarse la cara con carayuru. Muchos de estos valores culturales se dejaron de practicar debido a los horarios establecidos por los misioneros católicos al interior de las escuelas. Ya no eran los padres, ni los maloqueros, ni los payes quienes decidían acerca de la educación de los jóvenes, sino los directores y profesores de las escuelas en manos de las misioneras de la Madre Laura (Lauritas). Estas misioneras llegaron en el año 1973 y permanecieron en las comunidades

hasta 1987, año en que se retiraron debido a los conflictos que tuvieron con las comunidades. Su educación se basaba en obligar a los indígenas a asistir a misa, a rezar el rosario y a participar en las fiestas católicas. Poco o nada les importaban las actividades culturales. Nuestras prácticas culturales quedaron relegadas por la influencia de esta nueva forma de educación. La maloca quedó desplazada por la escuela a la que asistían los niños de seis años. Ahora no había tiempo para estar en las actividades rituales de la maloca.

Después de creadas a partir de 1994, las escuelas comunitarias quedan en manos de la administración del FER (Fondo Educativo Regional), entidad Gubernamental encargada de la administración de la prestación de los servicios de Educación en el Departamento del Vaupés Colombiano. El modelo educativo impuesto por las misioneras lauritas no se transformó y en la actualidad sigue siendo un modelo contrario a nuestras tradiciones, la de los pueblos indígenas que habitan en la región del río Pirá Paraná. Algunas de estas comunidades son: ~Kubia (Barasano), Eduria (Taiwano), ~Seda (Tatuyo), Bara, Ide~basa (Makuna), Roa (Itano), Yiba~basa (Itano mayores).

Una vez que llegó la misión católica, obligó a la gente a vivir en un solo lugar para formar un pueblo unido y facilitar la ayuda mutua entre la gente. A pesar de esto, los payes (sabedores tradicionales) siguieron practicando sus rituales, sus danzas, sus curaciones y enseñando a algunos jóvenes que aún seguían queriendo y reconociendo su cultura. Algunos de estos jóvenes asistían a la escuela pero a la vez aprendían con los sabedores. Esta educación la impartían los viejos selva adentro, donde no pudieran llegar los curas y las misioneras. Seguramente por esta razón, para los curas no eran importantes las malocas pues para ellos lo importante era la comunidad. De allí viene el nombre de comunidad. Esta es una forma de cambiar el pensamiento a través de la educación.

Hasta esta época, cuando la educación escolarizada se consolida, ningún joven seguía aprendiendo al pie de los viejos, la mayoría eran obligados

por sus padres o por los mismos misioneros a ir a la escuela. La misión trató de unificar el pensamiento de los indígenas, quisieron que la gente tuviera los mismos ideales de vida, las mismas necesidades y de esta manera vivir bajo un solo objetivo. Esta fue la razón por la que los curas bautizaron con el nombre de *comunidad* a los asentamientos de la gente. Ahora se hace una distinción entre comunidad y maloca. Tiene mucho sentido ya que en las malocas se hacen rituales de mucha importancia para enseñar a los jóvenes y practicar la enseñanza. Igualmente las comunidades tienen sentido debido a que son lugares donde se desarrollan actividades sociales de proyectos comunitarios productivos, una forma nueva de vida de la gente.

Esta distinción entre maloca y comunidad se hace desde el año 1995. La maloca es un espacio muy respetado por la gente y está apartada de las zonas más pobladas de las comunidades. El modelo de educación traído por las misiones católicas limitaba totalmente a los jóvenes el acceso a la educación dada en la maloca, junto a sus padres y madres. Por esta razón los jóvenes crecieron sin el conocimiento básico de su propia cultura. Finalmente muchos terminamos siendo promotores o auxiliares de enfermería, o profesores, políticos, catequistas y, algunos, líderes de sus comunidades.

La gente comenzó a vivir en asentamientos llamados *comunidades* que, en lengua, se dice *~basa kitori* (que se traduce como lugares donde vive la gente). En estas comunidades la gente se reunía para realizar las celebraciones dominicales encabezadas por los catequistas indígenas. También se construyeron centros de oración o *capillas* en las cuales la gente hacía reuniones comunitarias para solucionar problemas al interior de la comunidad.

Se crearon Internados para estudiantes, se hicieron canchas deportivas, se crearon otras formas de celebraciones comunitarias como las fiestas en honor a los santos y santas de la iglesia católica; se inventaron días patronales (día de las madres, día de los profesores, día del alumno, día de las brujas). La población joven crecía con esta mentalidad y esta nueva forma de vida comunitaria. Al interior

de los Centros Educativos reinaba el castigo físico impuesto por los misioneros y los profesores; las borracheras y el abuso de las niñas por parte de los docentes. Los castigos físicos eran empleados con el pretexto de *formar* personas *inteligentes, obedientes y creyentes* ante todo. Estos profesores eran provenientes de Mitú, indígenas vecinos de las zonas vecinas al casco urbano de Mitú.

Igualmente, el pensamiento de la educación era formar profesores, médicos, aviadores, filósofos, botánicos, odontólogos, curas y obispos. Todas estas áreas eran dadas desde la idea de afuera, porque filósofos y botánicos los ha habido desde hacía mucho tiempo atrás en la cultura, no de la misma manera que el blanco, pero siempre los ha habido.

Sin embargo, era difícil que la educación escolarizada lograra este objetivo ya que los supuestos formadores directos (profesores) de nuestros jóvenes eran borrachos, abusivos, no cultos, irresponsables y sobre todo gente de muy bajo perfil social. Estos profesores eran indígenas que hacía mucho tiempo habían perdido la cultura por la evangelización, la misma educación escolarizada, el apogeo de la coca y la colonización había golpeado su cultura. Habían crecido lejos de sus padres, en los colegios, bajo el régimen de torturas psicológicas ideadas por los curas directores de las escuelas. Así que, cuando se graduaron para ser profesores, implementaron ese mismo sistema en las escuelas e internados. Eran gente que no tenía valores culturales que los fortalecieran como personas y menos como profesores.

Este modelo de educación dejó un desconocimiento total de su cultura por parte de los jóvenes y de las jóvenes, ya que los proyectos educativos no respondían a la necesidad cultural de la población del Pirá Paraná. Eso creó un problema social bastante complicado. Se rompieron muchos aspectos de la práctica cultural como el reconocimiento y el respeto al parentesco, el intercambio matrimonial, el respeto por las cosas ajenas y el respeto a las reglas de convivencia cultural entre los grupos étnicos de la región. Igualmente, el desconocimiento del territorio por parte de los jó-

venes y de las jóvenes es muy evidente, algo que preocupa bastante a los Payes.

Las Escuelas seguían funcionando normalmente, con su propio calendario, con sus propias reglas de juego, con el mismo propósito y, sobre todo, con el mismo problema social que estaba generando al interior de la Comunidad. Hasta aquí la educación ha traído la letra, la lectura, la escritura y un sistema de conteo ajeno al cultural propio; un conocimiento fragmentado.

Cabe anotar que esta educación le trajo, por un lado, un gran beneficio a la gente y por otro lado, un problema que aún no ha podido resolverse; en fin: *no hay mal que por bien no venga*. El primer cura que llegó a la región del Pirá Paraná fue el Padre Manuel Elorza acompañado del Hermano Manuel Colorado, ambos Colombianos, en el año de 1969 por la parte del alto Pira. Ellos llegaron prohibiéndole a la gente que tomara chicha, que practicara el ritual del *yage*, que mambeara o fumase. En algunas malocas alcanzaron a destruir las canoas de chicha y el yagé. Todo lo mencionado no paso a mayores cosas gracias a la intervención de un cura misionero que había venido desde Sao Gabriel da Cachoeira, Brasil. Este cura brasileño llegó al Pirá Paraná por una invitación que le habían hecho algunos viejos barasanos, porque se sabía que por el río Tiquié andaba un cura que defendía mucho a los indígenas en contra de los misioneros que atentaban contra la práctica de su cultura. Este cura brasileño aconsejó al cura Elorza para que dejara de atentar contra la gente del Pirá Paraná y, gracias a este hecho, no se siguió destruyendo la cultura indígena por parte de los misioneros en el Pirá Paraná. El encuentro de estos dos curas sucedió, aproximadamente, en 1970.

### **Un nuevo momento de la vida de la gente en el Pirá Paraná**

A partir de 1993 la Fundación Gaia Amazonas (FGA) es solicitada por algunas personas líderes de la zona para que asistieran a los profesionales, técnica y legalmente, en los procesos organizativos

de la zona. Inicialmente, se percibió la necesidad de unificar criterios de lucha para lograr el reconocimiento de los derechos de nuestro pueblo. Era necesario, entonces, que la gente se organizara y se asociara ideológica y políticamente. A partir de este proceso surge Acaipi. Una vez conformada la Asociación, se hizo una solicitud a la Fundación Gaia para asesorar en temas tales como:

- reconocimiento pleno de los derechos de los pueblos indígenas a ejercer la autonomía en el manejo de su territorio;
- ejercer el derecho a la autonomía en la distribución y ejecución de los recursos de transferencias asignadas por el estado Colombiano para los pueblos indígenas;
- legislación educativa, Decreto 1860 y el Decreto 804 de 1994, ambos de la presidencia de la republica;
- reconocimiento pleno de los derechos de los pueblos Indígenas consagrados en la Constitución Política de 1991.

Cada uno de estos temas es el resultado de las reformas de la Constitución política de 1991, que reconoce la diversidad étnica de la nación colombiana.

Con estos temas iniciamos una reflexión amplia y duradera acerca de la situación cultural en la que estábamos viviendo en ese momento. Este análisis nos ayudo a identificar varios factores de la crisis cultural, entre ellos:

- el desconocimiento del territorio propio por la gran mayoría de la población;
- un modelo educativo ajeno a la realidad cultural;
- un sistema de educación escolarizado esclavista y sin horizonte;
- poco interés de la población joven por el aprendizaje cultural;
- ruptura de la dieta cultural para una buena salud.

A partir de identificar estas problemáticas, se iniciaron una serie de investigaciones locales como una manera de responder a los problemas identificados. Una de estas investigaciones fue la elaboración de mapas del macro territorio en base a los recorridos del pensamiento en el momento

de la creación, así como la ubicación de los grupos étnicos de la zona del río Pirá Paraná.

Este trabajo permitió reconocer los lugares más importantes del territorio, los grupos étnicos originarios de la zona, la importancia del trabajo de la mujer, los rituales, los lugares de nuestro origen y la cosmovisión de nuestro pueblo. Esta investigación nos condujo a pensar y analizar el modelo de educación tradicional dado por los creadores del mundo, algo que nos hizo pensar e implementar un modelo de educación basado en el propio sistema de enseñanza. Como resultado de esta reflexión adelantamos, en el año 2000, un diagnostico educativo de todas las escuelas del río Pirá Paraná. El resultado de este diagnostico nos llevó a iniciar el proceso de implementación de un modelo diferenciado de educación para los indígenas del río Pirá Paraná. En este trabajo participó activamente la comunidad y los asesores de la Fundación Gaia.

Por otro lado, había problemas en la distribución e inversión de los recursos de transferencias territoriales que asigna el gobierno nacional a las entidades certificadas de la nación como son las alcaldías, las gobernaciones, los municipios y las Asociaciones de Autoridades Tradicionales Indígenas. Cada una de estas entidades debe, a su vez, distribuir estos recursos en sus comunidades.

En el caso del Pirá Paraná nunca supimos, hasta ese entonces, que la alcaldía de Mitú Vaupés recibía el dinero correspondiente a nuestra zona. Con la asesoría de la Fundación, a través de sus abogados, entramos en la etapa de las exigencias al cumplimiento de lo estipulado y el respeto por nuestros derechos a la alcaldía Municipal de Mitú. Nunca recibíamos respuestas positivas; fue un momento dramático para la Asociación en este sentido. Fue un proceso largo de lucha y de exigencia legal. Recién en el año de 1995, la Asociación logró firmar un convenio directamente con la Alcaldía de Mitú para la ejecución de los recursos de transferencias del Estado. Estas actividades nos llevaron a contactar a las entidades del Estado, la Alcaldía, la Gobernación y

los diferentes ministerios de Colombia. Se logró conseguir el manejo directo de los recursos de Transferencias. En la actualidad, Acaipi elabora, presenta y ejecuta los proyectos directamente con la Alcaldía mediante la elaboración de un plan de inversión de estos recursos.

## Calendario ecológico y cultural

El calendario ecológico es un marcador de tiempo que tiene una relación directa con la vida humana, con la vida salvaje, con la vida acuática, con la vida terrestre, en fin, con todo. El hombre organiza las actividades cotidianas de acuerdo a las épocas de este calendario que son varias y, además, hay miles de sub épocas. Las grandes épocas son: época de *yurupari*, tiempo de bailes, época de frutales silvestres, época de gusanos, época de ote (cultivo).

La época del *yurupari* es la más sagrada. Es el tiempo para hacer dieta, para educar a los iniciados, a las niñas en menarquía. Los hombres se dedican a hablarles a sus hijos acerca de la creación del mundo, acerca del surgimiento de todas las especies que existen sobre la tierra. Las mujeres se dedican a la elaboración de la comida de la chagra, a enseñar a las niñas a cuidar la chagra, a aprender a ser mujer. Todas las frutas silvestres y cultivadas que se producen en esta época están directamente relacionadas con el *yurupari*, por eso está prohibido consumirlas sin que hayan sido rezadas por el curador del *yurupari*.

En cada época se hacen diferentes actividades. La gente sale a cazar y a pescar por varios días fuera de la casa. Allí los niños aprenden las técnicas de la pesca y de la caza, los lugares de concentración de los peces y de los animales en una determinada época. Las niñas aprenden a preparar la comida. En esta actividad se aprenden a identificar los lugares sagrados y no sagrados, y asimismo a respetarlos.

En otras épocas la gente sale fuera de la casa por varios días, al monte, a aprovechar las frutas silvestres. Allí los niños aprenden a identificar las

clases de frutas silvestres comestibles e igualmente identifican el tipo de terreno en el que se encuentran los arboles de frutas silvestres comestibles. También aprenden a identificar los diferentes animales cuadrúpedos y a las aves que consumen esas frutas.

En otras épocas, la gente se dedica a trabajar, a tumbar chagra, a hacer la maloca. Los niños participan directamente en estas actividades. Allí aprenden a trabajar, a tumbar palos, a cargar bultos de hojas pesadas, a cargar palos pesados. Aprenden cómo hay que comportarse en cada uno de estos espacios, viven de la práctica.

En otras épocas la gente se dedica únicamente a realizar curaciones, rituales, bailes y tomas de chicha. Todo el mundo participa de este evento, niños, jóvenes, adultos y viejos. Aquí los niños aprenden de los mayores lo que ven, a hablar, a decir y a actuar. A veces la gente se enferma y se muere en una época determinada y se dice que es por no respetar la dieta que hay que guardar en esa época. Cada actividad que se realiza en una determinada época está enmarcada para que el individuo adquiera conocimiento para la vida.

El Calendario ecológico nos llevó a pensar qué tipo de educación sería pertinente en la zona; cómo queríamos que se diera esa educación; dónde se daría esa educación; quiénes la impartirían; cuándo se daría esa educación; cómo y qué aprenderían los estudiantes; qué quieren los padres de familias que aprendan sus hijos y, ante todo, para qué queremos esa educación. Todo el análisis anterior nos condujo a implementar un calendario académico diferenciado teniendo en cuenta las épocas descritas en el calendario ecológico con todos los aspectos y significados de cada una de las actividades que se realizan en cada época. Entonces decidimos que la jornada académica no interfiriese con las épocas en las que se realizan las actividades rituales. Los estudiantes, profesoras y profesores participan activamente en los rituales y en las actividades previas para su realización y todo esto se tiene en cuenta en la formación de los niños que asisten a la escuela.

El calendario ecológico nos llevó a pensar en estos temas debido a que el sistema educativo actual no estaba respondiendo a la necesidad de la comunidad educativa en lo cultural, y, además, el poco o mucho aprendizaje que los niños recibían en las escuelas estaba totalmente descontextualizado. Se quiere que los niños adquieran conocimiento completo para poder vivir en el territorio, un conocimiento práctico, útil y pertinente.

Este calendario se presentó en la Secretaria de Educación Departamental y, después de mucha lucha y gestión, fue aprobado bajo una resolución por la secretaria de Educación del Vaupés, Colombia. Nuestro calendario va desde el 15 de mayo al 15 de febrero del siguiente año. El calendario ecológico determina los temas de estudio, los criterios de evaluación y el tipo de conocimiento que queremos adquirir. Asimismo, nos orienta en las actividades que debemos realizar desde el ámbito escolar con relación a la práctica cultural y pedagógica.

De igual manera, el calendario ecológico nos llevó a analizar e investigar acerca de la forma de educación propia y de los lugares de importancia dentro del territorio, la chagra, las historias de origen, los sitios sagrados, el origen de las anacondas ancestrales y los límites territoriales, entre otros temas. Este proyecto fue cofinancia-

do por el Ministerio de Cultura de Colombia, la Asociación Acaipi y la FGA.

Con los resultados de esta investigación empezamos a formular el modelo pedagógico e identificamos las respuestas a nuestras preguntas iniciales a este modelo educativo. Se empezaron a hacer cursos de capacitación para líderes y profesores comunitarios escogidos por las comunidades de acuerdo con los perfiles establecidos por los capitanes. En los talleres se conversaba acerca de la educación propia, los espacios de educación, las épocas del calendario ecológico y cultural, los contenidos de la educación, el plan de estudios, las estrategias pedagógicas y los criterios de evaluación. Todos estos aspectos fueron planteados teniendo en cuenta las características de la educación propia. En la formulación de la propuesta educativa participaron los sabedores quienes son los que deciden el futuro de los jóvenes y niños. Con este modelo educativo queremos garantizar a nuestros jóvenes la permanencia en su territorio, que entiendan el complejo mundo cultural para que respeten la vida humana y la de la naturaleza. Igualmente queremos que los escolarizados aprendan de manera práctica el conocimiento básico sobre algunas cosas del mundo no indígena y que ese conocimiento se complemente con los elementos básicos de la cultura propia. No todo el conocimiento de afuera sirve para las comunidades indígenas.

### LA TUTELA

La tutela es un instrumento jurídico establecido por la Constitución colombiana mediante el cual cualquier ciudadano que sienta que sus derechos han sido violados, puede reclamar legalmente ante el estado, el cual está en obligación de responder mediante los jueces de la república. Colombia es un estado social de derecho y descentralizado. La contratación para la prestación del servicio educativo con las comunidades es parte de ese ejercicio político de descentralización. El poder no debe estar concentrado en el gobierno central.

### Proceso administrativo

Paralelo a lo anterior, los líderes empezamos a hacer gestión ante la Secretaria de Educación Departamental buscando la descentralización de la administración en la prestación de los servicios educativos en la zona; es decir, que seamos nosotros quienes diseñemos nuestros planes educativos y administremos los recursos económicos que el gobierno central asigna por cada niño matriculado.

De acuerdo con nuestro querer de la educación, no es posible que la Secretaria de Educación nos envíe profesores que no hablen nuestra

lengua, que no entiendan nuestra cultura y que no pertenezcan a nuestra zona. Debido a esta situación se solicitó a la Secretaria de Educación de Mitú que contratara al personal de nuestra área; a los maestros que nosotros habíamos escogido con los perfiles definidos por la gente de la zona. La respuesta de la Secretaria de Educación a nuestra petición fue negativa y, a pesar de haber reconocido el calendario académico oficialmente, seguían enviando profesores de otras partes. El gobierno departamental nunca accedió a nuestra petición.

El Ministerio de Educación Nacional, buscando que las comunidades administraran sus proyectos educativos de acuerdo a sus usos y costumbres, creó la figura del Banco de Oferentes mediante la cual abría una especie de licitación pública para contratar la prestación del servicio educativo en las comunidades de Acaipi. A esta convocatoria se podrían presentar diferentes entidades pero la Asociación tenía la prioridad en la contratación.

Con toda la experiencia de investigación y los resultados nos postulamos ante el banco oferente. El resultado no fue favorable. Ante esta negativa, Acaipi instauró una tutela ante el concejo de Estado y el tribunal contencioso administrativo de Cundinamarca que falló a nuestro favor y obligó a la Secretaria de Educación Departamental a contratar con Acaipi la prestación de los servicios de Educación. De esta manera conseguimos firmar el convenio interadministrativo con el Gobierno Departamental.

Una vez que se gana la tutela y se descentraliza el manejo y la administración de la prestación de los servicios educativos de la zona, los profesores nombrados por la Gobernación son reemplazados por los maestros comunitarios escogidos por las comunidades; maestros conocedores de su cultura, de su gente, hablantes de sus propias lenguas, habitantes de sus propias comunidades.

La Asociación ejecuta directamente los recursos de educación en convenio con la Secretaria de Educación de Vaupés, Colombia. La Asociación se

reúne en asamblea y decide la aprobación de la propuesta económica sobre educación. Se compran los útiles escolares, el mercado para los estudiantes de acuerdo a la decisión de la asamblea de capitanes. Ahora la Asociación tiene autonomía para decidir en que se invierten los recursos y decidir cómo se quiere administrar la Educación dentro de su territorio. Existe un acuerdo claro con la Secretaria de Educación para la ejecución del dinero. Asimismo, Acaipi tiene autonomía para administrarlo e informar al gobierno la forma en como se realizan los gastos.

### **Organograma de la propuesta educativa de Acaipi**

La Asamblea de Capitanes es la instancia máxima en la toma de decisiones. La comunidad educativa es la encargada de velar por la administración de la educación a nivel local. El representante legal de la asociación firma, ordena y ejecuta los gastos, representa a la Asociación ante las instancias gubernamentales y no gubernamentales de acuerdo a los intereses de Acaipi.

La Secretaria de Educación de Acaipi está conformada por dos asesores técnicos pedagógicos escogidos por la Asamblea de Capitanes y una profesional asesora externa en pedagogía. Los expertos locales son los encargados de asesorar a los maestros comunitarios y a la organización en temas relacionados con la formación de los niños desde el pensamiento tradicional; estas personas son escogidas por cada una de las comunidades.

El equipo de maestros comunitarios son quienes ejecutan directamente el plan de estudios de acuerdo a la política educativa de la zona en cada una de las escuelas comunitarias, a saber: en la parte alta del Pirá Paraná: Escuela Comunitaria de ~Heda de 1° a 5° de primaria, Aula Anexa de Yoaya de 1° a 3° de primaria, Aula Anexa de Puerto Ortega de 1° a 3° de primaria, Escuela Comunitaria de Sonaña de 1° a 5° de primaria, Aula Anexa de Caño Tatu de 1° a 3° primaria, Escuela

Comunitaria de San Miguel. En la parte baja del Pirá Paraná: Escuela Comunitaria de Piedra Ñi, Aula anexa de San Luis, Escuela Comunitaria de Puerto Esperanza y Escuela Comunitaria de Puerto Antonio. En el Caño Comeña, afluente del Pirá Paraná en la parte baja: Escuela Comunitaria de Santa Isabel, Aula Anexa de Santa Rosa.

Las Escuelas Comunitarias manejan un promedio de entre 35 a 80 estudiantes y un promedio entre 3 a 5 maestros comunitarios cada una. Las Aulas Anexas manejan un promedio de 6 a 30 estudiantes y un promedio de 2 a 3 maestros comunitarios.

Otros elementos importantes para el desarrollo de las prácticas pedagógicas, en este modelo, plantean las siguientes instancias. *Espacios educativos*: son los lugares que consideramos importantes para el aprendizaje cultural de los niños. Son lugares donde la gente práctica alguna actividad como la siembra, la caza, la recolección de frutas silvestres, la pesca, la danza, el ritual y el baño. Estos espacios son la chagra, la selva, la maloca, los ríos y los puertos. Estos lugares son muy concurridos por la gente desde hace mucho tiempo. Son lugares de referencia histórica; son las bases en donde se adquiere el conocimiento práctico básico. Cada uno de estos espacios educativos tiene sus contenidos específicos que se consideran como temas de estudios.

En el espacio Educativo *El Río* encontramos a los peces como contenido de estudios. Como sub contenidos encontramos a los peces comestibles, los no comestibles, los peces de verano, los peces de invierno y muchos más. En el espacio educativo *La Maloca* encontramos como contenidos el banco del paye, el tiesto, los elementos para el procesamiento del mambe y muchos más. Si hablamos de la selva podemos tratar como temas de estudios a las plantas que se usan para hacer elementos útiles al hombre, las variedades de los terrenos para cazar, tumbar, recolectar, etcétera. De esta manera, los espacios culturales se convierten en contenidos de estudios y se pueden trabajar en todas las áreas de conocimiento.

## Épocas o periodos académicos

### *Época de bailes*

En esta época se tratan todos los temas relacionados con las danzas y los bailes tradicionales en lo teórico y práctico. Las clases no se dan solamente en los salones, los profesores y estudiantes participan activamente en la elaboración de elementos necesarios en la preparación previa de un ritual. Los niños recogen coca con los mayores; las niñas se van con las mujeres a la chagra a recolectar yuca y ayudan en la preparación de la chicha. Esta es una educación práctica, los estudiantes actúan directamente en estas actividades. Allí los viejos le hablan acerca de la importancia de las danzas, les enseñan a cantar, les hablan acerca de las normas de convivencia social. Los temas de conversación están muy centrados alrededor de los bailes. La participación de los estudiantes automáticamente se convierte en resultados positivos que son tenidos en cuenta como logros obtenidos por los estudiantes con los temas relacionados al baile.

### *Época de gusano*

En esta época se tratan todos los temas relacionados con los anfibios y los reptiles. Igual que en la época anterior, las clases se dan en el monte, donde hay palos donde los gusanos producen, y pozos donde cantan las ranas comestibles. Los estudiantes salen a buscar ranas o gusanos y comparten la comida con las familias de la comunidad en forma de comida comunitaria. Aprenden a organizar y a convivir con los habitantes de su comunidad. Investigan y aprenden la historia de los gusanos, los sapos y las ranas que se dan en la época.

### *Época de frutales silvestres*

Se relacionan con las plantas silvestres a algunos animales y sus historias. Los estudiantes y profesores participan activamente en los rituales de esta época y en su preparación.

### **Época de verano**

Se tratan los temas relacionados con las chagras y la agricultura, su origen y sus historias. Las niñas salen con sus madres a las chagras, aprenden acerca de la técnica de la siembra, el cuidado de los cultivos, aprenden a clasificar las semillas y los espacios de la chagra en donde deben sembrar las diferentes clases de cultivos. Todas estas estrategias son planeadas y organizadas por los padres de familia con los estudiantes y los mayores de la comunidad para ser practicadas. Son los padres de familia quienes deciden, en fin, lo que sus hijos deben aprender.

Finalmente, los criterios de educación se plantean de acuerdo a las actividades propuestas por cada uno de los maestros que trabajan en las escuelas comunitarias. Este trabajo requiere de mucho compromiso por parte de los padres de familia y mucha voluntad por parte de los maestros comunitarios, en fin, de toda la Asociación. Tenemos mucho por hacer para lograr los objetivos propuestos en busca de una etnoeducación de calidad y pertinencia para los jóvenes de nuestra zona.

### **Conclusión**

Entre educación escolarizada y educación tradicional hay una gran diferencia debido a que las dos se dan en espacios diferentes, con su apropiada pedagogía así como con diferentes estrategias y en distintos momentos.

En la educación tradicional no todo el mundo debe saber o conocer lo mismo o lo igual. Hay personas quienes, desde el momento en que nacen, nacen con un perfil apropiado para aprender una cosa específica, una sola en profundidad. El ritual del *Yurupari* es obligatorio para todos los jóvenes,

pero solo algunos aprenderán algo. Los otros tendrán que hacer dietas duras igual que todos pero sólo como un requisito dentro de la cultura para el mundo masculino. Igual en las mujeres.

Por estas razones, el sistema educativo escolarizado enfrenta un serio problema debido a que los temas de aprendizaje no encuentran un punto de referencia estratégica diferencial para hombres y mujeres. Justamente la Acaipi trata de encontrar esta estrategia diferencial a partir de las actividades planteadas dentro del calendario ecológico.

Hoy en día existe una carencia de un proceso de formación cultural como tal, ya que el sistema escolarizado ha remplazado de alguna manera a las malocas. Asimismo, los estudiantes no están limitados para formarse en el conocimiento tradicional. Es evidente que los cambios culturales que hemos sufrido son grandes, razón por la cual el sistema de educación tradicional ha tenido cambios visibles. No obstante lo dicho, en algunas comunidades hay jóvenes que se están formando en el conocimiento tradicional y también aprenden en las escuelas a leer y a escribir y a hablar el español; aprenden ambas cosas. Son pocos, escasos. Ahora bien, a pesar de las dificultades, en la actualidad los jóvenes tienen más oportunidades de aprender lo cultural, ya que las escuelas no lo prohíben.

En el futuro se plantea un programa de educación superior práctico, con un enfoque investigativo pertinente y productivo en la zona. Que nuestros jóvenes trabajen en la zona y produzcan beneficios que permitan interactuar con nuestros vecinos y no tengan la necesidad de salir fuera de la zona: es un objetivo. Los encuentros con los brasileños a través de Canoa Grande y Canoita nos han abierto las puertas para proyectar un modelo de educación superior útil para la gente del Pirá Paraná y de la región fronteriza.

3





# TEMAS

**POLÍTICAS PÚBLICAS**

**FORMAÇÃO AVANÇADA**

# A GÊNESE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO RIO NEGRO – UM PROCESSO NÃO CONCLUÍDO

GERSEM LUCIANO BANIWA

A década de 1990 foi o período político mais efervescente e produtivo da história da luta política organizada dos povos indígenas do alto rio Negro, que teve início na segunda metade da década anterior, com a criação da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn) em abril de 1987. Três acontecimentos históricos e decisivos ocorreram ao longo daquela década, que se não decidiram, contribuíram significativamente no rumo da história da região, principalmente na história e na vida dos povos indígenas. Todos esses acontecimentos foram resultado direto dos primeiros anos de luta indígena articulada por meio da Foirn, suas primeiras e principais conquistas até hoje alcançadas. Este artigo tratará, de forma breve, dos processos sociopolíticos e educativos que tiveram lugar neste fértil período da luta indígena da região, apresentando o contexto vigente, os desafios latentes, as conquistas alcançadas, as perspectivas pensadas à época para a região, e uma avaliação parcial do que sucedeu posteriormente até os dias de hoje.

A primeira conquista marcante foi a retirada de garimpeiros que, desde a década anterior, haviam invadido toda a região, chegando a ocupar quase toda a calha do baixo rio Negro, entre a cidade de Santa Isabel e São Gabriel da Cachoeira, e as regiões fronteiriças de Serra do Traíra,

no alto rio Tiquié, e da Serra do Caparro, no rio Cuiarí. Além disso, duas empresas mineradoras que haviam se instalado na região com apoio do governo do estado do Amazonas, a Goldmazon e a Parapanema, também se retiraram da região nesta mesma época. A retirada dos garimpeiros e empresas mineradoras foi resultado de muito trabalho e de intensas lutas políticas e jurídicas travadas pelos povos indígenas. A segunda conquista foi o reconhecimento, demarcação e homologação de cinco terras indígenas contíguas na região do alto rio Negro, alcançada em 1997, mas reivindicada pelos povos indígenas desde a década de 1970, que totalizaram 11 milhões de hectares. A conquista da terra foi resultado de uma complexa e sábia negociação com o governo, principalmente com os segmentos militares, que se opunham ao reconhecimento desse direito na extensão da área reivindicada.

A terceira conquista foi a eleição de um primeiro governo municipal progressista (PT), pelo menos no início da gestão, uma composição mista não-índio e índio que envolveu importantes lideranças indígenas da região. Essa gestão municipal foi fundamental para as mudanças nos rumos da educação escolar oferecida aos povos indígenas da região, de que passaremos a tratar de agora em diante.

Antes, porém, é necessário destacar que foi com muito orgulho que pude participar direta e ativamente de todo este processo, uma vez que desde a criação da Foirn em 1987, trabalhei como diretor eleito da organização, tendo renunciado ao cargo de secretário geral em 1997 para assumir a função de coordenador-geral da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab), eleito em 1996, com forte apoio da Foirn. Deste modo, fui o diretor que mais tempo atuou ininterruptamente frente à Foirn até hoje, tendo sido eleito por quatro vezes em assembleias gerais para vários cargos da instituição. Meu testemunho aqui se baseia, portanto, na minha experiência e visão sobre o processo de que participei e acompanhei sistematicamente.

### **O desenvolvimento do primeiro programa de educação escolar indígena**

Meu envolvimento com a educação escolar se deu antes do início da minha militância na Foirn. Tem a ver com o fato de que meu maior sonho de criança e juventude era ser professor, de preferência em minha comunidade. Por isso, assim que conclui o ensino médio em magistério na cidade de São Gabriel da Cachoeira em 1984, voltei à minha comunidade de origem para ser professor. Trabalhei durante quatro anos (1984-1987) na Escola Nossa Senhora da Assunção, localizada na comunidade Baniwa Carará-Poço no rio Içana, que é também centro distrital e tinha então uma população total de 800 pessoas, atendendo mais de 200 alunos do ensino fundamental. O nome da escola é sugestivo do contexto histórico à época.

A Escola Nossa Senhora da Assunção, a exemplo das principais escolas indígenas da região do alto rio Negro, era uma escola sob rigoroso comando, controle e domínio administrativo, político e pedagógico das missões religiosas católicas, precisamente dos salesianos. Era uma escola segundo o modelo padrão oficial de uma escola colonial para indígenas, pertencendo oficialmente à categoria de escola rural onde todos os profes-



© Beto Ricardo/ISA

**Gersem Luciano Baniwa**

res, mesmo sendo indígenas, eram denominados professores rurais. A denominação indígena era algo terminantemente proibido. A organização curricular da escola, cujo objetivo claro era formar cidadãos obedientes, bons patriotas e bons cristãos, seguia as diretrizes nacionais e estaduais da educação brasileira sem nenhuma diferenciação. Estamos falando, portanto, de uma escola integradora, assimilacionista, tutelar, negadora e destruidora de culturas, tradições, línguas, saberes, valores e modos de vida indígena, neste caso, baniwa. Para mim tudo isso não era nenhuma surpresa, pois durante mais de 12 anos eu havia estudado em escolas como essa. Minha formação escolar e docente era coerente com este modelo e com esta perspectiva de educação escolar. Testemunho que, mesmo tendo concluído o ensino médio e estudado em muitas escolas sediadas em aldeias indígenas, participei pela primeira vez

de uma assembleia indígena aos 23 anos de vida por ocasião da criação da Foirn. Foi a primeira vez que ouvi falar de direitos indígenas. Este testemunho exemplifica o quanto as escolas presentes nas aldeias indígenas da região eram alienígenas, alienantes e excludentes.

Foi com essa experiência e visão sobre a questão indígena, e em particular sobre a educação, que entrei para o cenário e a luta do movimento indígena organizado da região e do país. Foi o movimento indígena em geral, e a Foirn em particular, que me serviu como a verdadeira escola da vida, sobre a minha identidade e meu papel junto à luta do meu povo e à luta dos povos indígenas do Brasil, a que passei a dedicar toda a vida desde então, completando neste ano de 2011, 24 anos de luta e dedicação. No campo da educação, o movimento dos professores indígenas do rio Negro (inicialmente articulado pela Foirn e posteriormente pela Associação dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro - Apiarn e pelo Conselho dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro – Copiarn) e da Amazônia foram fundamentais na minha formação política. Merece destaque a Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Acre – Copiam, que para mim foi uma espécie de escola-mãe em termos de referência para articulações, mobilizações, debates, discussões e construções de estratégias teórico-pedagógicas e práticas políticas da chamada educação escolar indígena.

Quando fui convidado para assumir a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec) do município de São Gabriel da Cachoeira no início de 1997, eu já tinha outra visão e bagagem conceitual sobre educação escolar indígena, razão pela qual achava que poderia contribuir para a mudança do quadro e dos rumos da educação escolar voltada para os povos indígenas da região, na perspectiva discutida e proposta pela vanguarda do movimento indígena organizado da região, capitaneada à época pela Foirn, Apiarn e Copiarn. Mas assumir o desafio não foi nada fácil. Primeiro, porque tive que renunciar à função de coordenador-geral na Coiab, que havia assumido a menos

de um ano e estava em fase de reestruturação e reorganização interna, após enfrentar a primeira crise administrativa e financeira, processo que fui eleito para coordenar. Minha decisão baseou-se na ideia de que assumir a Semec seria uma oportunidade privilegiada, rara e talvez única na vida, de contribuir para as mudanças nos rumos da educação escolar indígena da região, testando e exercitando todo aprendizado discursivo acumulado ao longo dos anos de militância política no movimento indígena. Por outro lado, eu tinha plena consciência dos possíveis desafios ainda desconhecidos, uma vez que as **ideias de escolas indígenas próprias, diferenciadas, específicas, bilíngues/multilíngues e interculturais eram ainda muito novas no debate e na prática política do Estado brasileiro**. Foram reconhecidas pela Constituição Federal de 1988, mas regulamentadas apenas em 1996 por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), um ano antes da minha chegada à Semec.

Foi com essa consciência e compromisso que acabei assumindo o desafio, sob algumas condições negociadas com os dirigentes municipais, que eram dois colegas de turma no primeiro curso pioneiro de licenciatura em Filosofia oferecido pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam) na cidade de São Gabriel da Cachoeira no período de 1990 a 1994, e com as lideranças indígenas da região. O primeiro compromisso foi o de que iniciaríamos uma experiência inovadora e prioritária de implantação de uma política de educação escolar indígena, auspiciados pela nova Constituição Federal e pela nova LDB. **Isso implicaria em profundas mudanças nos planos pedagógicos e de gestão das escolas instaladas nas aldeias**. O segundo compromisso foi o de fazer as mudanças necessárias com ampla participação e envolvimento indígena por meio de consultas públicas e de conselhos participativos que seriam instalados. Com autonomia de gestão pedagógica e financeira da Secretaria de Educação para desenvolver programas inovadores que alavancassem todo o processo de mudança, incluindo a necessidade

de assessorias especializadas à equipe da Semec. Tais pressupostos foram acordados e assegurados durante toda a gestão sob minha coordenação. Destaco isso pois, durante os três anos (1997-1999) do nosso trabalho, nos foram dadas as condições possíveis e disponíveis no âmbito do poder municipal. Desse modo, o que não conseguimos alcançar ou conquistar foi devido a nossas limitações técnicas ou às condições limitadas dos recursos materiais, financeiros ou legais disponíveis, principalmente no período em que a contribuição do governo federal, dentro de seu papel suplementar em termos de recursos técnicos e financeiros, foi quase nula. Com esse espírito e condições políticas, iniciamos o trabalho frente à educação do município, sendo minha primeira experiência no campo da política pública governamental.

Sobre o quadro da educação escolar então presente nas comunidades indígenas: não tinha muita coisa de educação indígena ou mesmo de educação escolar indígena nos termos em que hoje são qualificados estes conceitos. As escolas presentes nas aldeias eram praticamente cópia ou sombra das escolas urbanas dos não-índios. A qualificação *indígena* era proibida, pois o termo inspirava medo e vergonha. As escolas funcionavam segundo os modelos tradicionais de escola rural para índios. A educação era para civilizar, integrar e educar índios atrasados, sem cidadania, sem cultura e sem conhecimentos. As escolas eram para fazer com que os índios deixassem de ser índios o quanto antes. As línguas indígenas eram proibidas e as tradições e culturas, também. Todas as escolas estavam sob o comando dos missionários em comum acordo com os governos municipal e estadual, e com outras ações e políticas do Estado. Algumas poucas escolas, localizadas em comunidades indígenas situadas nas fronteiras, estavam sob o comando do Exército brasileiro.

A rede escolar municipal era composta, na quase totalidade, de unidades instaladas em comunidades indígenas. Em 1997, 173 escolas ofereciam ensino de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, funcionando com 325 professores e atendendo

1.855 alunos indígenas. Todas essas escolas eram denominadas escolas rurais. Embora quase 100% dos professores que trabalhavam nessas escolas fossem indígenas, todos eram denominados professores rurais e leigos, ou seja, sem nenhuma formação e habilitação para o exercício da profissão. Em muitas escolas, os professores indígenas não falavam e nem mesmo entendiam a língua dos alunos. O professor ministrava aula em português para alunos que não falavam e não entendiam o português. Isso gerava altos índices de reprovação e desistência porque, embora os professores fossem indígenas falantes de suas línguas maternas, eram enviados para dar aula em outras comunidades falantes de outras línguas.

Toda essa rede escolar que atendia as comunidades indígenas estava sob a responsabilidade administrativa do Instituto de Educação Rural do Amazonas (IER-AM). Ou seja, pertenciam à rede escolar do Estado que, além de pagar 60% do valor do salário dos professores, também determinava as diretrizes político-pedagógicas, o regimento e o calendário letivo das escolas. Os outros 40% do salário pago aos professores eram de responsabilidade do município. Esta parceria para o pagamento de salário dos professores rurais indígenas (salário mínimo) era muito problemática pelos constantes longos atrasos: bastava uma parte não cumprir com sua obrigação, para acontecerem. Além desses professores rurais indígenas, havia também e em número menor os professores das escolas estaduais localizadas nos centros distritais. Embora também fossem professores indígenas trabalhando em escolas localizadas em comunidades indígenas, não eram denominados professores rurais e sim professores estaduais; eles também trabalhavam em condições muito precárias (contratos temporários em regime especial, o que significava oito meses de contrato por ano, sendo que o professor que iniciava seu contrato em fevereiro só recebia seu primeiro pagamento em junho ou julho).

Quando assumimos a direção da Semec, a primeira medida adotada foi formar uma equipe de

assessoria especializada que, com apoio da equipe da Semec, elaborou uma proposta para o que seria o I Programa de Educação Escolar Indígena do Município que foi intitulado Programa *Construindo uma Educação Escolar Indígena* e orientou todo o planejamento estratégico da gestão. A proposta centrava sua ação no início imediato de implantação de uma educação que possibilitasse a criação de escolas de acordo com as realidades específicas das comunidades indígenas da região, as chamadas escolas indígenas.

A segunda medida adotada foi a realização de uma consulta pública sobre a situação e a perspectiva da educação escolar no município, por meio da I Conferência Municipal de Educação, realizada na sede do município em julho de 1997, contando com a participação de mais de 300 pessoas, entre indígenas e não indígenas, e com forte representação dos governos estadual e federal. A conferência aprovou importantes indicações programáticas e diretrizes gerais que deveriam nortear as políticas, programas e ações de educação escolar na região, destacando as escolas presentes nas comunidades indígenas. No campo da educação escolar indígena ficou aprovada a proposta de dar início imediato ao processo de transformação das escolas rurais em escolas indígenas de forma gradual, o que implicaria em mudanças profundas na organização normativa, administrativa e pedagógica de toda a rede escolar, e todo um conjunto de medidas legais, administrativas e pedagógicas, constante no programa apresentado e submetido à avaliação dos participantes da conferência.

A equipe da Semec começou a implementar o programa a partir de três eixos de ações prioritárias e estratégicas: ações estruturantes, ações de organização da rede escolar e ações de revisão programática das estruturas curriculares das escolas. No âmbito de ações estruturantes, a primeira medida tomada foi construir o sistema de ensino próprio do município, o que implicou em elaborar, negociar e aprovar um conjunto de instrumentos legais no âmbito da Câmara de Vereadores do município. **Até então, a rede escolar**

**municipal dependia legalmente do sistema estadual de ensino, ou seja, a regularização das escolas dependia de medidas administrativas da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas e o reconhecimento e as orientações pedagógicas a serem seguidas pelas escolas dependiam dos procedimentos normativos do Conselho Estadual de Educação.**

A primeira medida legislativa tomada foi elaborar e aprovar na Câmara Legislativa municipal um projeto de lei que criou o **Sistema Próprio de Educação, garantindo autonomia normativa e de gestão de toda a rede escolar municipal.** Para garantir a viabilidade das escolas indígenas autônomas do ponto de vista pedagógico e de gestão, esta Lei do Sistema Próprio reconheceu aos povos indígenas o direito de poderem criar seus subsistemas próprios de educação, escolar ou não. Ou seja, **cada povo indígena poderia formar e desenvolver seu sistema próprio de ensino-aprendizagem, contemplando suas especificidades culturais e interesses atuais. Além disso, a lei também criou a categoria de escola indígena e de professor indígena.** A segunda medida legislativa tomada foi a elaboração e aprovação da lei que criou o Plano de Carreira do Magistério Municipal e que contemplava a Carreira Específica do Magistério Indígena. A terceira medida legislativa foi a elaboração e aprovação da lei que criou o Estatuto do Magistério Municipal e, em particular, o Estatuto Específico do Magistério Indígena, com plano de carreira progressiva e diferenciada.

Para a funcionalidade desses instrumentos legais, foram ainda elaborados e aprovados três projetos de lei específicos que criaram os três principais conselhos municipais de controle social da educação. **A lei mais importante foi a que criou o Conselho Municipal de Educação, órgão exigido legalmente para a existência e funcionamento autônomo do Sistema Municipal de Educação, do qual é o órgão normatizador, além de ser o mais importante órgão municipal de controle social.** Além disso, foram criados por lei o Conse-

lho Municipal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Fundamental (hoje, Conselho Municipal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica) e o Conselho Municipal da Alimentação Escolar. Todas essas leis eram necessárias para garantir o funcionamento regular do sistema educacional do município.

Uma vez resolvida a base legal e normativa do sistema, medidas administrativas começaram a ser tomadas para a parte mais difícil, que era a implantação da política de educação escolar indígena e que implicava em mudanças legais, normativas e pedagógicas no âmbito interno das estruturas mentais e de gestão das escolas. O *Projeto de Educação* então em execução em parceria entre a Foirn, o ISA e as associações locais, ao menos como objetivo, queria contribuir com essa ordem de mudanças e com as propostas geridas pela Secretaria Municipal de Educação: torná-las realidade nas comunidades, o que também não é fácil, tendo enfrentado suas próprias adversidades.

A primeira medida tomada pela Semec foi negociar com a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, a quem estava jurisdicionada toda a rede escolar do município, a transferência de jurisdição e gestão para o município. Isto porque as então escolas rurais (escolas instaladas nas aldeias indígenas) eram subordinadas ao Instituto de Educação Rural do Amazonas (IER-AM) ligado à Seduc-AM. O IER-AM gerenciava toda a rede, inclusive do ponto de vista financeiro e pedagógico, cabendo à Secretaria Municipal de Educação apenas realizar as matrículas, definir o quadro de professores, distribuir o material didático enviado pelo IER-AM e, quando possível, realizar acompanhamento pedagógico. Este processo de transferência de competências durou um ano.

Ao mesmo tempo, portarias e resoluções municipais começaram a ser publicadas transformando as escolas implantadas nas comunidades indígenas de escolas rurais para escolas indígenas, e professores rurais para professores indígenas. Essa parte da tarefa não foi simples nem fácil. Primeiro, porque muitas comunidades indígenas resistiram às mu-

danças, o que gerou uma discussão incômoda entre os próprios professores e lideranças indígenas, pois alguns queriam e outros não. Segundo, essa resistência gerou polêmicas simples, mas emblemáticas, do propósito transformador que se iniciava, como aquela em torno dos nomes de santos impostos a todas as escolas pelos missionários, que deveriam ser mudados para nomes indígenas, definidos pelos próprios indígenas. A mudança de categoria de professor rural para professor indígena foi mais simples. Poucos professores indígenas resistiram no começo do processo. O maior trabalho se deu na organização dessa nova rede de escolas indígenas junto à Seduc-AM, ao MEC e, principalmente, junto ao Instituto Nacional de Estudos Populacionais (Inep/MEC), uma vez que se tratava de uma experiência inédita e o município, pela primeira vez, estava estruturando e organizando sua rede escolar.

Neste sentido, a Semec iniciou todo um processo de reorganização espacial e administrativa da rede escolar municipal. A primeira ação realizada foi um levantamento minucioso do número de escolas em funcionamento e paralisadas, situação administrativa de cada uma (regularizada ou não), número de professores, nível de formação dos professores, local de trabalho, situação contratual, situação salarial e anos de trabalho. O levantamento demonstrou, por exemplo, que havia muitos professores com mais de 20 anos de trabalho que nunca tinham regularizado sua situação trabalhista, o que lhes impedia o acesso e garantia a qualquer direito por tantos anos de trabalho, até mesmo a garantia do emprego. Em seguida, foi realizado um processo de nucleação administrativa de escolas que tinham número muito reduzido de alunos, conforme proximidade espacial e afinidades sociopolíticas, com o objetivo de habilitá-las ao recebimento de recursos financeiros como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/MEC), que exigia um mínimo de 50 alunos por escola. Esses recursos parecem irrisórios (R\$ 1.500,00 por ano para uma escola com 50 alunos), mas fazem e fizeram diferença no dia-a-dia da escola e do ensino, permitindo compra

de material didático básico e pequenas reformas, imprescindíveis para o bom funcionamento da escola. A nucleação foi apenas uma medida administrativa para constar no Censo Escolar do MEC, sem fechamento de nenhuma escola ou fusão concreta de escolas.

As escolas indígenas do município sofrem um grave problema que é o número de alunos por escola e por professor, o que torna o atendimento extremamente caro, além de dificultar recebimento de diversos programas e ações complementares do governo federal. A grande maioria das unidades escolares funciona com um número inferior a 12 alunos e está espalhada a longas distâncias entre si e da sede do município, onde fica situada a Semec. Essa situação de números reduzidos de alunos por escola e por professor é resultado do alto índice de êxodo indígena para as cidades ou centros distritais, em busca de melhores condições de vida (saúde e alimentação) e principalmente em busca de acesso à formação escolar em níveis mais avançados. As escolas indígenas nas aldeias, em geral, só ofereciam até a primeira etapa do ensino fundamental. Nas terras indígenas, o ensino fundamental completo e o ensino médio eram oferecidos apenas em alguns centros distritais ou centros missionários. Foi a partir do plano municipal de educação adotado neste período que a oferta desses níveis de ensino começou a estender-se às outras comunidades indígenas.

A equipe da Semec tinha plena consciência de que mudanças legais, normativas e administrativas não seriam suficientes para garantir a mudança pretendida, ou seja, implantar uma educação escolar indígena própria, seguindo os processos de educação tradicional dos povos autóctones da região. Sabíamos que seria necessário iniciar um processo de mudança mental, política e pedagógica na comunidade educativa, incluindo professores, pais, alunos, lideranças, técnicos e gestores. Neste sentido, a medida mais importante adotada foi iniciar imediatamente a implementação de um programa de formação

de professores indígenas, que ficou conhecido como I Curso de Magistério Indígena.

Em termos de investimento financeiro, foi o mais importante e corajoso da gestão, pois atendeu mais de 200 professores indígenas, por meio de duas etapas intensivas por ano, sempre no período de férias letivas, sendo que cada etapa custava, em média, R\$ 150 mil para um orçamento mensal da Semec de pouco mais de R\$ 300 mil. Os altos custos explicam-se pelas vastas distâncias de deslocamento de cursistas (sem mencionar o perigo das inúmeras cachoeiras a serem percorridas) e pela contratação e deslocamento de professores/monitores de universidades de outros Estados do País, necessários para garantir a qualidade e especificidade desejadas e esperadas do curso. Com a implantação do Plano de Carreira dos professores indígenas, que valorizou e nivelou os salários pelo menos acima do salário mínimo, a folha de pagamento e a manutenção do curso de formação esgotavam todo o orçamento da Semec. Isso dá uma ideia das dificuldades que foram encontradas para a execução do programa e do plano de trabalho, em um período em que o apoio do governo estadual e federal foi praticamente zero, como já mencionamos anteriormente.

Sabíamos também que, para avançar e consolidar a política de educação escolar indígena, seria necessário produzir e disponibilizar às escolas indígenas materiais didáticos específicos, bilíngues e elaborados por elas próprias. Com a limitação de recursos financeiros, decidimos que aproveitaríamos as etapas dos cursos de formação de professores indígenas para produzir tais materiais, aproveitando as experiências dos professores/monitores e as experiências dos professores cursistas. Assim foi feito, a publicação do primeiro livro didático só aconteceu após a conclusão do curso. Mas é importante destacar que desde o início do programa e da gestão, as escolas, os professores e os alunos foram estimulados a elaborar seus próprios materiais didáticos provisórios, na língua e de acordo com as realidades e interesses locais, o que de fato foi feito em muitas escolas indígenas.

Resta ainda mencionar duas outras prioridades que tentativamente buscou-se desenvolver, mas com muitas dificuldades. A primeira foi melhorar a infraestrutura física das escolas, dada a situação crítica em que se encontravam. Em 1997 havia 180 escolas indígenas, das quais 100 (80%) não possuíam prédio próprio. As aulas aconteciam (quando aconteciam) em lugares improvisados como barracões comunitários ou à sombra de árvores. Tendo consciência da impossibilidade de apoio dos governos estadual e federal, principalmente por razões políticas (a gestão municipal era do PT e a gestão federal era PSDB), das limitações financeiras do município e considerando a gravidade do problema, buscou-se desenvolver um programa emergencial de construção de escolas de madeira em parceria com as próprias comunidades indígenas, esperando tornar as construções mais baratas e mais ágeis. A proposta era construir e responder por pelo menos 60% da demanda reprimida. O programa consistiu em a Semec adquirir unidades de motosserra, identificar operadores qualificados para a extração de madeira, enquanto as comunidades contribuiriam na identificação das madeiras de qualidade e na construção das escolas. Dessa forma, pensou-se que além de resolver os problemas na construção de escolas, as comunidades teriam alguma renda gerada a partir de seus trabalhos nos empreendimentos. Mas a iniciativa não alcançou os resultados esperados, em grande medida pela baixa qualidade dos operadores de motosserra e de construtores das escolas, baixa capacidade das comunidades acompanharem os trabalhos e pouquíssima capacidade da equipe da Semec para acompanhar os trabalhos espalhados pela vasta região do município. Mesmo assim foram construídas mais de 20 escolas nesse modelo. Além disso, ainda conseguimos construir mais 15 escolas de alvenaria por meio de convênios e recursos próprios do município.

Outra ação desafiadora foi relativa à elaboração de projetos político-pedagógicos (PPPs) para as escolas indígenas, também necessários

para dar efetividade à educação escolar indígena, específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e autônoma. Para isso o foco principal foi também o curso de formação de professores indígenas. Ou seja, o curso deveria preparar tecnicamente os professores indígenas para coordenar ou orientar suas comunidades na elaboração ou reelaboração dos PPPs de suas escolas. A Semec tinha pouca ou nenhuma capacidade efetiva, seja por razões técnicas ou operacionais, para apoiar ou assessorar tantas escolas neste sentido. Por isso, apenas lentamente algumas escolas foram discutindo e elaborando seus PPPs e penso que até hoje este processo ainda não está inteiramente concluído.

Considerando os objetivos principais do Programa *Construindo uma Educação Escolar Indígena*, programa-mestre de gestão, podemos afirmar que boa parte das ações estratégicas, estruturantes e prioritárias previstas foram executadas e com resultados bastante satisfatórios. As ações estruturantes se resumiram em três blocos: o primeiro foi a criação e a regulamentação do sistema municipal próprio de educação, que possibilitou o reconhecimento dos subsistemas próprios de educação de cada povo indígena da região. O segundo bloco diz respeito à reorganização e reestruturação da rede escolar municipal indígena, que incluiu a regularização administrativa e pedagógica, a nucleação e a construção de escolas. O terceiro bloco refere-se ao conjunto de ações voltadas à formação e capacitação de recursos humanos, incluindo aí a formação de professores, capacitação de técnicos da Semec, oficinas e seminários de formação para lideranças, pais e alunos. Merecem ainda destaque o início das discussões e reelaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas indígenas, o início de discussões e elaboração de materiais didáticos próprios (bilíngues) e o início da descentralização e regionalização da alimentação escolar. Quanto à regionalização da alimentação escolar, vale ressaltar a experiência iniciada com a compra da produção do povo Yanomami da Comunidade de Maturacá, que a Se-

mec passou a realizar, para atender a própria Escola Yanomami de Maturacá e as escolas localizadas na sede do município com produtos como laranja, pupunha, banana, abacaxi e farinha de mandioca.

Considerando as limitações financeiras e técnicas disponíveis no município, a pouca ou nenhuma experiência da equipe da Semec no tocante ao desafio do programa inédito por se tratar de uma política recente no âmbito do País, o pouco tempo de trabalho e as condições políticas da gestão, julgamos que importantes conquistas foram alcançadas e que até hoje, passados doze anos, ainda continuam como referência para o município, para o Estado e para o País. O fator tempo também influenciou muito, na medida em que foram apenas três anos de trabalho, de fevereiro de 1997 a dezembro de 1999, sendo que a minha participação se encerrou um ano antes do final da gestão. Devo esclarecer por que não fiquei até o final da gestão. Em primeiro lugar, é importante mencionar que os quatro anos de gestão da referida administração foram extremamente tumultuados no campo político e administrativo. O vice-prefeito indígena faleceu no meio do mandato. Antes dele, havia falecido um vereador indígena (eram apenas dois). Os dois eram lideranças muito importantes e influentes na gestão e no município, principalmente no meio indígena, pois eram do maior distrito indígena do município, lauretê. Fizeram muita falta à gestão. A administração do prefeito nunca conseguiu ter a maioria na Câmara Municipal e, desde o segundo ano de mandato, o prefeito começou a sofrer um processo de *impeachment*, tendo sido por algumas vezes afastado do cargo. Além disso, o prefeito, a partir do segundo ano de mandato, trocou o Partido dos Trabalhadores (PT) que o havia eleito, pelo Partido da Frente Liberal (PFL), com um giro de 180 graus na arena política. Mas o que pesou mesmo na decisão de não ficar até o final da gestão foi o fato político. Eu não queria participar ou me envolver com as articulações políticas que seriam tomadas no ano eleitoral, principalmente depois de tantas turbulências e no novo contexto político daquela administração.

## Lições Aprendidas

A primeira lição que podemos extrair da experiência acima relatada é de que é possível sim, obter avanços e conquistas no campo das políticas públicas para garantir os direitos dos povos indígenas, mesmo em meio a profundas adversidades. Podemos provar isso por meio das leis e normas extremamente complexas e importantes, que conseguimos aprovar no Poder Legislativo do município, mesmo sem a maioria de vereadores, mas contando com a força do povo. Outra adversidade encontrada foi o pouco envolvimento de parte do movimento indígena local. A Foirn como organização, por exemplo, não chegou a se envolver mais diretamente ou com entusiasmo no programa e no plano de trabalho; não se pode dizer que tenha sido contrária, mas indiferente, o que eu não esperava. O apoio que recebemos foi diretamente das comunidades e de suas lideranças, principalmente de professores indígenas. Nem mesmo de organizações indigenistas chegamos a receber apoio e contribuição ou envolvimento mais claros. Isso deixa uma questão no ar, sobre o significado do espaço governamental para o movimento indígena, pautado por uma forte desconfiança ou mesmo preconceito, presente até hoje no âmbito do movimento indígena e indigenista. É como se o espaço ou projeto governamental sempre fosse um espaço perigoso, negativo ou indigno de confiança, não importando se estão os próprios índios a ocupar ou construir este espaço. Mas é bem compreensível, e talvez tenha sido salutar, a atitude da Foirn de resguardar sua imparcialidade político-ideológica, uma vez que o espaço público ou os espaços de políticas públicas estão sempre inseridos e relacionados a determinadas orientações ideológicas e partidárias. Experiências mais recentes mostram como certas filiações ideológicas ou partidárias de lideranças indígenas acabam fragilizando as organizações indígenas que dirigem, e o próprio movimento indígena. O desafio, portanto, é como, em momentos mais favoráveis de cons-

trução de políticas mais coerentes e de interesse dos povos indígenas, o movimento indígena organizado poder contribuir, sem perda de autonomia ou sem atrelamento aos interesses e jogos políticos dos agentes e instituições de governo. A luta por direitos capitaneada pelas organizações indígenas passa também por ocupação de espaços de poder, que estão sempre no governo, pelo menos na sociedade atual em que vivemos. Outra adversidade encontrada no período foi a falta de apoio do governo federal e do governo estadual à época, apoio que foi praticamente nulo. Qualquer apoio teria sido importante para o enfrentamento de muitos problemas básicos da política de educação do município, como é o caso da construção de escolas e de formação de professores. Na verdade, nem o governo federal nem o governo estadual, à época, tinham qualquer programa de apoio neste sentido. Isso dá uma ideia do quão incipiente e precária era a política nacional de educação escolar indígena naqueles anos.

A segunda questão que merece ser destacada é o fato da experiência ter sido desenvolvida sem muita clareza prática. Não tínhamos nenhuma experiência anterior, nem referência de outro país ou de outras regiões. Tudo o que tínhamos era muita vontade, idealismo, as possibilidades políticas e teóricas abertas pelas Constituição Federal de 1988 e as múltiplas orientações dadas pelas primeiras discussões do movimento dos professores indígenas na Amazônia.

Naturalmente, tínhamos muitas dúvidas, incertezas e inseguranças. Mas isso talvez tenha sido o elemento estimulador, pois nesse campo de trabalho, receita jamais deu ou dará certo, pelo simples fato de não poderem existir. Isso se refletia muito nas tomadas de decisão ao orientar os professores, por exemplo, na elaboração e definição das diretrizes ou dos projetos político-pedagógicos das escolas. Ou seja, para as perguntas *o que vamos ensinar* e *como vamos ensinar*, não tínhamos respostas certas. Questionávamos, e tínhamos dúvidas, se deveríamos privilegiar mais os conhecimentos tradicionais ou os conhecimentos universais da es-

cola do branco; se os modos de ensinar da escola deveriam continuar ou deveríamos inventar outros, ou ainda seguir os modos tradicionais indígenas, mas o problema aqui era como levar isso para dentro da escola. Aliás, tínhamos questões que até hoje não foram satisfatoriamente respondidas, nem no rio Negro nem no Brasil.

Em meio a essas discussões e dúvidas, as comunidades indígenas da região se dividiram. Eu diria que a maioria concordava com a proposta inovadora de educação escolar indígena bilíngue ou multilíngue, específica, diferenciada e intercultural, mesmo sem entender muito bem o que era ou aonde isso a levaria; mas outra parte passou a resistir, como até hoje acontece, ainda que com menor grau de incidência. **Essa divisão entre a perspectiva autonomista e integracionista** entre os povos indígenas do alto rio Negro é histórica, dentro do próprio movimento indígena. Quando a Foirn foi criada em 1987, havia consenso entre todos os povos indígenas participantes de que ela deveria ser criada para defender os direitos dos povos e das comunidades indígenas contra as invasões garimpeiras, de empresas mineradoras e de projetos dominadores de governo; mas não havia consenso sobre direitos específicos, como direito à *terra indígena*, nem mesmo sobre quem eram os chamados *povos indígenas*. Muitas comunidades da calha do rio Negro, por exemplo, se negavam a ser denominadas de comunidades indígenas e também se negavam a aceitar que suas terras fossem demarcadas como terras indígenas. Eles não aceitavam ser identificados como indígenas, já que se consideravam *caboclos civilizados* e os chamados índios eram, para eles, os moradores de comunidades que viviam nas cabeceiras dos rios, afluentes do rio Negro. Essa situação foi mudando rapidamente, sendo essa visão hoje quase totalmente superada.

O mesmo aconteceu com a adoção da educação escolar indígena. Muitas comunidades até aceitavam que suas escolas fossem denominadas escolas indígenas para fins de acesso a recursos específicos, mas resistiam à adoção de princípios e diretrizes próprios de uma escola indígena, pois

queriam que suas escolas continuassem com o ensino padrão dos não-índios, ou seja, valorizando só a língua portuguesa, os conhecimentos universais e os propósitos integracionistas, deixando claro que queriam ver seus filhos preparados para acessar o mercado de trabalho local, regional e nacional e outros espaços de poder do mundo não indígena. **Os focos principais dessa resistência estavam entre as escolas situadas nos centros distritais e na sede do município, justamente as que estavam sob o domínio dos missionários salesianos, algumas delas até os dias atuais (essas até hoje na rede estadual de ensino).** Nesse sentido, o plano de mudança proposto pela Semec foi bem mais aceito e aproveitado pelas escolas das comunidades menores, ainda denominadas à época de *escolinhas*. É possível, por exemplo, que o surgimento com muita força das *escolas piloto* tenha sido originado no âmbito do curso de formação de professores indígenas, o I Magistério, uma vez que o curso foi a oportunidade e o instrumental para exercitar e compartilhar na prática os ideais de escola indígena específica, diferenciada, multilíngue e intercultural. Isso também mostra que a realidade concreta das escolas não era tão homogênea, assimilacionista ou integracionista. Muitas escolas indígenas encararam sim o desafio de construir suas propostas, na prática, distintas umas das outras. Enquanto os Tuyuka começaram a construir suas escolas dando maior ênfase nas políticas linguísticas, os Baniwa foram construindo suas escolas mais focadas na formação de gestores e empreendedores políticos em várias frentes.

Nesse sentido, é importante mencionar o papel ambíguo do Estado, até hoje, por meio da Secretaria de Educação do Amazonas (Seduc) que, embora no discurso fosse favorável ao programa e à política de educação escolar indígena em ascensão em todo País, não abria mão de continuar outorgando aos missionários o poder e a responsabilidade de administrar, aos seus gostos e propósitos, as escolas indígenas dos centros distritais e da sede do município. Escolas indígenas que

eram, e ainda são em muitos casos, administradas pela Igreja segundo suas filosofias e interesses religiosos, mas custeadas pelo governo do Estado. Ou seja, são escolas geridas com recursos públicos direcionados para as escolas indígenas. Como se não bastasse, o Estado ainda paga aos missionários o aluguel dos prédios da Igreja - construídos pelos próprios índios -, onde funcionam essas escolas. Para muitos essa é considerada uma ação ilegal e imoral, já que boa parte destas escolas está situada dentro de terras indígenas, os prédios foram construídos pelos próprios interessados e beneficiários, e estão situados em terras públicas.

No universo extra-aldeia, não foram apenas o Estado e a Igreja que mostraram resistência. Instituições como o Exército, que mantinha, gerenciava e ainda gerencia algumas escolas indígenas situadas nos pelotões de fronteira, também resistiram. Além disso, a Funai e parte das instituições municipais e da sociedade regional em geral, de algum modo desconfiou da proposta e, em algumas circunstâncias, trabalhou para que o programa não tivesse efetividade. Infelizmente alguns professores indígenas, influenciados pelas forças conservadoras e anti-indígenas, também resistiram e combateram a proposta.

Foi diante desse complexo quadro sociopolítico vivido pelos povos indígenas da região que o programa e o plano de educação municipal procuraram dar sua contribuição histórica. Em termos gerais, o objetivo central do programa e da gestão era contribuir com os povos indígenas em seus novos processos educativos, rumo ao protagonismo de fato na condução de seus processos educativos, escolares ou não, indígenas ou não. Tratava-se de uma tentativa de recuperar a autoestima dos povos, necessária para qualquer possibilidade de (re)construção da autonomia perdida ao longo de séculos de dominação e perseguição colonial, com que agora voltavam a sonhar, por meio da escola, mas de uma nova escola própria. Não importa o quanto isso poderia ser difícil, complexo e moroso, o importante era iniciar o processo. Mas para isso, a primeira missão era trabalhar,

dentro e fora da escola, ações que objetivassem superar a visão preconceituosa que havia se generalizado em toda região contra as culturas, as tradições, as línguas, os saberes, as cosmologias, os ritos, os mitos e os modos de vida tradicionais, por obra dos colonizadores e principalmente dos missionários, utilizando para isso a escola e a catequese de forma sistemática e ditatorial.

O programa, portanto, tinha clara conotação inovadora, no sentido de abrir caminho para a construção de uma nova perspectiva de educação escolar indígena na região. Sobretudo, no sentido de contribuir com a nova perspectiva histórica que os povos indígenas, por meio de suas organizações, comunidades e lideranças estavam construindo rumo à retomada de suas autonomias territoriais, socioculturais, políticas, econômicas e cosmológicas (visão própria de mundo). Neste sentido, temos a sensação de que em boa parte, a tarefa foi cumprida, uma vez que a educação escolar indígena começou a trilhar um caminho de mudanças tanto em quantidade quanto em qualidade, como os dados demonstram, apesar de todos os percalços e desafios que posteriormente colocaram a prova este processo iniciado. Com isso, a luta dos povos indígenas e as realidades de suas comunidades começaram a tomar novos rumos na consolidação das lutas e de melhores condições de vida. Talvez não tanto da forma e do jeito que queríamos à época, mas muito melhor, porque do jeito que esses povos quiseram pensar e construir seus futuros. Podemos dizer que o programa contribuiu para que os povos indígenas alcançassem o estágio atual em que, se o futuro ainda não está inteiramente seguro, ao menos os instrumentos para essa construção estão nas mãos deles.

Mesmo diante de muitas dificuldades, a educação escolar indígena é o setor de política pública que mais avançou nos últimos dez anos em toda a região, exatamente a partir da gestão pioneira de que estamos tratando neste artigo. Para se ter uma ideia, em 1997, havia 173 escolas, 325 professores e 1.855 alunos indígenas na rede muni-

cipal. Em 2011, esses números subiram para 245 escolas, 735 professores (quase todos habilitados ou em processo de habilitação em Magistério e muitos com habilitação superior) e 9.685 alunos indígenas. Os números de estudantes indígenas no ensino superior são ainda mais surpreendentes. Em 1997, só havia 40 indígenas com ensino superior, egressos da primeira turma do curso de licenciatura em Filosofia oferecida pela Ufam na sede do município entre os anos de 1992 e 1996. Em 2011, estimativas dão conta de mais de 500 indígenas da região que já concluíram algum curso de ensino superior (Ufam e UEA), 600 estudantes indígenas em processo de formação universitária na sede do município (Ufam com três turmas, UEA com sete turmas e Ifam com uma turma). Além disso, estima-se que mais de cem estudantes indígenas do município estudem em Manaus, em instituições de ensino superior tanto públicas quanto privadas. Esses dados totalizam 1.200 jovens indígenas no ensino superior, dos quais 500 já concluíram a graduação e desses, pelo menos 30 estão em cursos de pós-graduação em universidades espalhadas pelo Brasil afora.

Pensar o futuro dos povos indígenas da região e planejar programas e ações que visem atender os seus direitos implica em considerar, necessariamente e de forma séria e consequente, esse enorme contingente de novos profissionais, atores e lideranças indígenas que, com certeza, farão a diferença na condução dos rumos de suas comunidades e povos, que torcemos para que seja para muito melhor. No entanto isso não depende apenas deles, mas de toda a sociedade regional, principalmente das instituições públicas, e das comunidades, que também precisam valorizar e dar oportunidades a esses profissionais, intelectuais e novos dirigentes indígenas.

A história é sempre feita por caminhos tortuosos e a história de luta dos povos indígenas por uma educação escolar indígena não foi diferente. Após a experiência pioneira dos últimos anos do século XX, a educação escolar indígena no alto rio Negro continuou enfrentando muitas

adversidades, avanços, desencontros e ameaças de retrocessos; não paralisou e não recuou pela bravura do povo, principalmente dos professores indígenas. Na gestão posterior à experiência aqui relatada, a nova administração municipal (2001-2004) tentou por várias vezes desconstruir e anular os avanços e conquistas alcançadas nos anos de 1999-2000 no tocante ao concurso público específico e diferenciado e ao plano de carreira específica dos professores indígenas. Os estragos só não foram maiores graças à resistência dos professores indígenas, enfrentando a política local para garantir as conquistas.

A administração municipal subsequente (2005-2008), por sua vez, buscou consolidar as conquistas dos anos de 1997-2000 e avançar na direção de seu aperfeiçoamento, introduzindo novos conceitos e metodologias de implementação da política de educação escolar indígena, desta vez, mais madura e com mais ferramentas conceituais, normativas e práticas desenvolvidas em outras regiões do País e do mundo. Tanto o governo federal quanto governo estadual haviam avançado na direção da formulação e disponibilização de políticas de apoio aos municípios que atuam na educação escolar indígena. Programas como o financiamento de construção de escolas, formação de professores e elaboração de materiais didáticos específicos merecem destaque. Só o município de São Gabriel da Cachoeira recebeu no ano de 2007 um apoio financeiro complementar de R\$ 3 milhões especificamente para a educação escolar indígena e o governo do Amazonas havia recebido no mesmo ano mais de R\$ 22 milhões só para a educação escolar indígena no Estado. Esses recursos vindos do Ministério da Educação em caráter complementar foram direcionados para ações estratégicas como construção de escolas, formação de professores e produção de material didático. Portanto, o panorama já era outro e a educação escolar indígena começava a receber outra atenção por parte do poder central, com o que o município tinha muito melhores condições de desenvolver

programas mais ousados e robustos, no âmbito da educação escolar indígena.

Infelizmente, uma conquista histórica dos povos indígenas da região ocorrida em 2008, quando duas lideranças indígenas foram eleitas para prefeito e vice-prefeito, pela primeira vez na história do município que tem mais de 90% da população indígena, parece servir de lição ainda mais controversa e adversa aos propósitos e estratégias do movimento indígena. Pode-se afirmar que esta gestão, para o propósito das perspectivas promissoras de educação escolar indígena dos anos anteriores, está sendo uma verdadeira preocupação e dor de cabeça. Ainda é cedo para qualquer avaliação consequente das razões dessa insignificante capacidade político-administrativa da gestão indígena, mas já é um exemplo de que ninguém pode se orgulhar, pela tamanha dificuldade para desenvolver algum programa minimamente sério no campo de políticas públicas municipais. O que percebemos é que toda a discussão, e construção, de políticas voltadas para uma política educacional indígena, coerentes com que o desejam os povos indígenas e amparadas pela legislação brasileira, foram abandonadas. Não sabemos se por incapacidade ou por falta de vontade política, mas é inegável o fato de estar sendo uma gestão sem resultados. Restam menos de dois anos para o fim do mandato, aparentemente sem possibilidades de recuperação da administração. Os povos indígenas estão todos torcendo para que a gestão acabe logo, para tentarem se esquecer do vexame o mais rápido possível. O mais difícil será encontrar forças e sabedoria para continuarem de cabeça erguida, confiantes de que esta experiência foi apenas uma pedra no caminho sempre muito difícil que estão construindo, e de que dias melhores virão dentro das estratégias traçadas pelo movimento indígena. E sabemos que historicamente esses povos sempre tiveram força e sabedoria de sobra para sair de trágicas situações, de grandes adversidades.

Para completar, parece que a pífia e confusa gestão atual da prefeitura indígena contagiou de

maneira geral as diversas frentes do movimento indígena, salvo algumas poucas exceções. A própria Foirn que sempre foi a referência de resistência e fonte de inspiração e confiança de luta, parece ter sucumbido à crise municipal. A organização parece estar entrando em crise político-institucional e de identidade política, com suas lideranças com pouca visão e experiência para enfrentar este conturbado momento do movimento indígena local. Até mesmo as organizações dos professores indígenas parecem estar desorientadas e sem capacidade de reação e ação articulada e estratégica diante do quadro preocupante em que se encontra o município e, em particular, os povos indígenas.

É urgente, pois, uma reação, seguida de ação firme e estratégica por parte dos povos indígenas para garantir a continuidade da consolidação das conquistas alcançadas, não somente no campo da educação, mas em todas as outras dimensões da vida. Talvez seja necessário encontrar coragem (coisa que esses povos também sempre tiveram) para fazer uma profunda avaliação da caminhada até aqui percorrida e, a partir daí, restabelecer novos parâmetros, novas estratégias

e novos instrumentos de luta na perspectiva dos projetos coletivos maiores, de autonomia, para a qual a escola e a educação como um todo tem papel fundamental.

Especificamente no campo da administração municipal hoje, as condições para o desenvolvimento de políticas, programas e ações voltadas para a educação escolar indígena são muito maiores e melhores, mas para isso é necessária uma gestão madura, eficiente e eficaz. Se nos anos de 1997 a 2000 conseguimos desenvolver um curso pioneiro de formação para mais de 200 professores indígenas, contando apenas com os recursos do município e com a boa vontade dos dirigentes do município e do povo, por que hoje o mesmo tipo de curso está tão difícil de ser desenvolvido, mesmo com apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação e do governo do Estado, além de recursos do município que tiveram aumento significativo daqueles anos para cá? Os povos indígenas do alto rio Negro têm entre suas lideranças e jovens, quadros qualificados e preparados para essa nobre missão. Temos certeza que em tempo muito breve alcançarão recuperar mais uma vez a autoestima, o orgulho e a autoconfiança.

# A SEMEC NA GESTÃO DE EDILÚCIA DE FREITAS

EDILÚCIA DE FREITAS<sup>1</sup>

**Judite Albuquerque (J):** *Você foi secretária de Educação em São Gabriel da Cachoeira entre 2005 e 2008. Que situação você encontrou na Semec?*

Edilúcia de Freitas (EF): Eu assumi a Secretaria em 2005, disposta a escutar com atenção especial o sentido do que os indígenas vinham expor, o que eles queriam quando falavam de educação escolar, o que eles sonhavam em termos de escola para as suas comunidades. Eu teria então a responsabilidade de promover uma política de educação que fosse ao encontro daquilo que era o sonho de todos.

Isso fez com que a gente percebesse a sensibilidade dos capitães que vinham à Semec, solicitando uma escola semelhante às experiências dos Tuyuka e dos Baniwa. É verdade que algumas escolas ainda não tinham tido contato com as escolas piloto e olhavam meio de lado, de longe, desconfiados; não se envolviam muito nisso. Mas alguns me provocavam e diziam: “nós queremos fazer nossa própria experiência e vocês vão nos ajudar”.

**J:** *Naquele momento outras escolas municipais tinham tido contato com as mudanças, as ex-*

*periências desenvolvidas pelas escolas piloto. Qual foi sua reação?*

EF: Eu assumi a Secretaria e logo saí por poucos meses, para terminar um curso em Manaus. Quando voltei na metade de março, **minha primeira ação foi participar de uma semana de debates na Escola Tuyuka, na fronteira do Brasil com a Colômbia.** Fui à maloca dos Tuyuka no rio Tiquié por ocasião da formatura da primeira turma deles de 8ª série. Eles tinham me convidado e assim, bem no início da minha gestão, já tivemos a oportunidade de ver os resultados dessa escola diferenciada.

Estiveram nessa formatura o povo Tuyuka e Tukano das comunidades do alto rio Tiquié, e um grupo da Colômbia. Nessa viagem tive o primeiro contato com o ISA, subi na mesma voadeira. Estava a Madalena da Foirn, a Flora do ISA, a Anne Keyla que já fazia parte da equipe da Semec, o motorista e eu.

Passamos por Pari-Cachoeira, subimos o rio até São Pedro. Tamanha foi a minha surpresa chegando lá. Estava tudo preparado para a festa. Ar-

---

<sup>1</sup> Esta entrevista com Edilúcia de Freitas foi realizada por Judite Gonçalves de Albuquerque em Cáceres/MT, no dia 12/03/2011. Edilúcia de Freitas foi secretária de Educação de São Gabriel da Cachoeira entre 2005 e 2008, na gestão do prefeito Juscelino Otero Gonçalves. É advogada, religiosa da Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas, e atual secretária de Educação do município de Comodoro, em Mato Grosso. Flora Dias Cabalzar fez a edição final do texto da entrevista.

ranchamos na escola, e já percebi como ela tinha um jeito diferente de ser, as paredes estavam decoradas com a produção das pesquisas da escola. Ficamos dois dias naquela maloca, ouvindo. Eles discutiam justamente esse processo educacional, e alguém traduzia para a gente poder acompanhar. A Colômbia também estava querendo sonhar com essa experiência para eles, e achei muito interessante essa troca.

***J: Havia crianças das cabeceiras do rio Tiquié, na Colômbia, estudando na Escola Tuyuka, e nessa formatura aconteceu a primeira visita do pessoal do rio Pira Paraná, também na Colômbia, à Escola Tuyuka.***

EF: Esses momentos foram muito importantes. Eu estava sendo introduzida naquela região, vivendo aquela experiência da educação escolar tuyuka de uma forma muito forte e viva.

Durante esses dias de troca e partilha de conhecimento lá no Tiquié, nós fizemos uma reunião onde estava o pessoal do ISA, da Semec e da Foirn. Eles questionaram qual seria a postura da Semec em relação à educação escolar naquela região. Colocaram suas opiniões sobre os desafios que a Secretaria teria que enfrentar, com relação à merenda escolar, pagamento de professores e, enfim, para atender de fato às escolas indígenas, coisas que a gestão anterior não vinha fazendo. Nós nos colocamos muito abertos, assumindo como nossa responsabilidade fazer tudo o que fosse possível, dentro dos nossos limites.

Voltei muito animada depois de ter assistido toda a dinâmica da formatura, um ritual na maloca voltado para a vida deles, o jeito da comunidade. Eu acabava de voltar de Manaus e, até então, ainda não tinha formado a minha equipe. Agora tinha elementos o bastante para pensar na composição da equipe e nos planos da Semec.

***J: Depois de compor a sua equipe, quais foram seus planos em relação à formação continuada dos professores da rede de escolas municipais como um todo?***



© Arquivo Pessoal, 2012

**Edilúcia de Freitas**

EF: Nossa primeira decisão foi a de fazer a formação dos professores nas calhas dos rios onde estavam as escolas. A gente não iria mais trazê-los para São Gabriel, longe de suas realidades ou sem poderem expor e discutir suas dificuldades reais. A gente não acreditava numa formação com todas as culturas juntas.

Na composição da equipe, tivemos a preocupação de garantir que houvesse sempre pelo menos um formador que entendesse e falasse a língua de cada povo. Sempre perguntávamos à Foirn, “Quem vocês indicam, quem tem melhores condições de fazer esse trabalho? Qual pessoa está mais aberta para encarar o novo?”

Naquele momento inicial, alguns professores estavam nos provocando. Quem mais exigiu da Semec uma escola diferenciada segundo experiências tuyuka e baniwa, foi Evaldo do baixo rio Uaupés. Ele já vinha propondo algumas coisas novas nas escolas, mesmo sem apoio. A assessora do ISA – Carmem do Vale – também tinha ido uma vez à escola para assessorar nas conversas, e eles queriam muito seguir nessa experiência. Por isso vieram à Secretaria dispostos a não voltar sem uma resposta positiva nossa. Não tinham financiamento, e essa postura deles fez com que a gente comesse a se mexer de verdade para atender às novas demandas.

A minha equipe foi aprendendo, também com a equipe do ISA: a partir do contato com os Tuyuka fomos buscar assessorias com eles, que estavam acompanhando as experiências do Içana, Uaupés e Tiquié há alguns anos.

Logo depois fiz minha segunda viagem para o Uaupés e para os Desana do rio Papuri, participando também de uma formatura Wanano. Uma longa viagem de um mês em companhia da Marta Azevedo, longe da Secretaria. Este mês foi precioso para clarear as ideias e poder dar um rumo às ações da Secretaria junto com a minha equipe. Tivemos oportunidade de já organizar a primeira experiência de formação.

Uma comunidade no Papuri estava esperando pela oficina com a Marta, no âmbito do Projeto Educação Escolar Indígena do Rio Negro, que ela coordenava. A oficina foi organizada porque eles também queriam saber como funcionava essa educação diferenciada. Eu a acompanhei e foi muito importante ver surgindo, durante a oficina, uma proposta de escola a partir de perguntas básicas como: “o que vocês querem que a escola ensine para os filhos de vocês? O que esta comunidade precisa para garantir um presente e um futuro para os seus filhos?” e assim por diante. Trocamos muitas informações sobre como construir um programa adequado a cada realidade.

Do Papuri, descemos para lauretê onde ficamos mais dez dias. Minha equipe toda estava lá, para conhecer as práticas de uma escola indígena diferenciada. Discutir questões dos registros, da Semec. Como a maioria das pessoas da equipe não falava a língua tukano, mais usada por lá, passamos pelo exercício paciente de saber ouvir as traduções e de lidar com o diferente. Lucia e Marta estavam nos apoiando, e foi mais uma oportunidade excelente que tivemos no início da minha gestão.

Depois disso, subi com Lucia Alberta e Ediberto para Caruru-Cachoeira, comunidade Wanano, onde participei da formatura do ensino fundamental. Um momento muito importante e uma experiência cultural muito forte vivenciada nos rituais realizados naquela festa, onde cada formando apresentou a sua monografia, desenvolvi-

da dentro da temática escolhida por eles. Depois disso, voltamos para a Secretaria.

Apreendi muita coisa, e cada viagem me fazia pensar nas atitudes que teríamos que tomar dali em diante. Teríamos que repensar cada escola, com os professores e suas comunidades, sabendo que não havia um modelo único a ser seguido para o rio Negro, mas princípios gerais a partir dos quais cada um pensaria a sua escola. Isso fez com que eu acolhesse cada grupo que vinha à Secretaria fazer a sua proposta.

Começamos a apoiar cada grupo com sua própria proposta, os Tariana das cachoeiras de Ipanoré e Urubuquara, os Tukano do baixo Uaupés, as escolas do baixo rio Negro, o grupo do rio Curicuriari, o pessoal do baixo Içana, Tabocal no rio Negro. Os Werequena do rio Xié. Quando fizemos uma oficina de pesquisa em Tabocal coordenada pela Judite, com o professor Antônio que sabia falar e escrever o nheengatu - língua corrente no rio Negro -, todos os registros daquela oficina foram feitos nessa língua.

Todos de minha equipe estávamos aprendendo. A Foirn, a equipe do ISA, e nós da Semec tivemos muitas oportunidades de trabalhar em conjunto, e isso foi muito positivo. Felizmente com essas experiências, tínhamos um grupo preparado.

### ***J: Quais foram, então, as maiores dificuldades na continuidade do trabalho?***

EF: Penso que a maior dificuldade foi o limite financeiro. Com mais recursos, poderíamos contratar mais assessores especializados, realizar mais oficinas, produzir material didático nas línguas de cada grupo para servir de apoio, como fortalecimento do diferenciado. **Não basta apenas pensar em um sistema diferenciado, é preciso investimento diferenciado para repensar a escola e sua organização.** Infelizmente, o MEC tem uma legislação diferenciada e excelente, mas tem dificuldade de liberar recursos de forma diferenciada. Mas sempre tentamos caminhar com o pouco recurso que tínhamos, dividindo entre as escolas. Incentivando as comunidades escolares para levar adian-

te essa nova proposta, colocando nossa equipe nas calhas dos rios e tocando a formação, mesmo sabendo que seria difícil e que tudo isso ainda era muito pouco.

***J: Nos casos Tuyuka e Baniwa, foi diferente porque eles não tiveram essa dificuldade inicial com a falta de recursos?***

EF: É verdade. Nós não tivemos como investir tanto nas demais experiências. Realmente precisamos de recurso para trabalhar o diferente e alcançar o ensino de qualidade. Para a implantação das escolas indígenas diferenciadas, é necessário ter assessores discutindo metodologias que favoreçam caminhos de pesquisa, aumentando a possibilidade da crescente autonomia, busca de diálogo. Sem essa disposição de querer aprender com as comunidades e os sábios indígenas, com o que eles têm para ensinar, como encarar o diálogo intercultural apregoado na legislação da educação escolar indígena?

***J: Partindo da realidade prática onde a escola está inserida, você aprende com outra consciência. É preciso instrumentos, apoio e produção de material diferenciado, para alcançar esse diálogo que supõe o aprendizado de uma cultura com as outras.***

EF: Em São Gabriel da Cachoeira isso foi possível, dentro dos limites, porque o prefeito na época confiou inteiramente em mim. Entregou a educação escolar e a utilização dos recursos em minhas mãos. Ele dizia: “o que você fizer, está bem feito”. Essa postura por parte de prefeitos é uma exceção. Quando eu voltava das viagens, eu queria que ele soubesse do processo. Ele também tinha formação de professor.

Ao longo do tempo, fomos nos organizando melhor. Conseguimos os recursos do Ministério da Educação por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) indígena, o primeiro PAR diferenciado em todo o Brasil, aprovado e financiado pelo MEC. Ele nasceu dessa nossa angústia e desejo de trabalhar com a formação dos professores indígenas. Através do PAR firmamos a proposta que nasceu em

parceria com o ISA, da formação dos Assessores Pedagógicos Indígenas (APIs).

Mantivemos uma relação muito boa e próxima com o MEC. À medida que fazíamos contato, eles iam ao rio Negro; com isso fomos apresentando as necessidades, e eles responderam com recursos significativos, como ilustra o caso do PAR.

***J: E como eram as relações com a Seduc, Foirn, ISA e outros parceiros das escolas piloto?***

E: Sabemos das dificuldades enfrentadas com a Seduc do Amazonas, tanto no trabalho com a assessoria pedagógica local quanto em Manaus, rejeitando sistematicamente as propostas dos índios, sempre querendo *embranchecer* a educação indígena.

A Foirn por sua vez, foi o nosso apoio maior e de fato. Abriu as portas, trabalhou junto, esteve sempre presente. Acolheu, ajudou e ensinou, dizendo com sinceridade, “Olha, nós queremos assim, isto e aquilo...”. Foi um trabalho de parceria do qual eu sinto falta hoje, com Madalena Paiva, André Baniwa e Domingos Barreto. Em Comodoro, quem a gente tem como parceiros? Sinto dificuldade em pensar um trabalho de educação escolar indígena com a Funai e a Seduc, pois não consigo afinar minha experiência com a prática deles.

***J: Há perigo de uma mudança de gestão levar essas escolas a voltarem ao que eram antes, por falta de acompanhamento, por exemplo?***

EF: Todo processo de mudança exige um tempo de experiência, de formação, para você ter segurança e firmar sua proposta até mesmo em momentos adversos politicamente. Uma mudança, para uma gestão que não acompanhou o processo de construção de uma experiência nova, pode interferir e até coibir a continuidade desse trabalho.

No caso do rio Negro, as escolas que começaram depois das escolas piloto, não tiveram muito tempo de se firmar. Já as escolas tuyuka, baniwa e coripaco, wanano, tiveram anos de formação, experiência e acompanhamento. Com certeza não se esqueceram do que já fizeram, ainda que possa

ter dado uma estagnada com a nova gestão da Prefeitura de São Gabriel.

O que estava dando segurança para as escolas que começaram depois, eram os Assessores Pedagógicos Indígenas (APIs). Essa equipe de APIs seguiria dando acompanhamento e formação para as novas escolas diferenciadas, em continuidade ao nosso trabalho a partir da Semec. Nós já tínhamos recursos para a formação dessa equipe. Infelizmente, a gestão seguinte à nossa perdeu esses recursos, que foram devolvidos para o MEC. A equipe de trabalho anterior foi toda dispersa e não houve possibilidade de continuidade. Infelizmente a atual gestão municipal não soube valorizar o que já estava sendo construído. O que não difere da maior parte das prefeituras que, ao entrar, começam tudo de novo, sem tempo de firmar coisa alguma, mas apenas de desmanchar o que estava em andamento. Mas acredito que essa semente não morreu. Alguma coisa está acontecendo, fermentando.

A experiência feita em conjunto entre Semec, assessorias locais e externas foi válida, mesmo com o difícil, mas necessário, diálogo com a Seduc. Entretanto, é difícil aceitar que o prefeito atual, Pedro Garcia, seja fruto e participante ativo da luta da Foirn para a construção e encaminhamento dessa proposta do Projeto de Educação Foirn/ISA. Ele parece estar no rumo contrário; desfez ou desarticulou todo o trabalho que vinha acontecendo.

***J: Quero registrar essa sua esperança de que há uma semente aguardando melhores condições para continuar germinando. E pergunto: o que você achou muito bom, o que você considera que poderia ter sido melhor e faria diferente, no caso do Projeto de Educação Escolar Indígena do Rio Negro, realizado em parceria com várias entidades?***

EF: Foi bom porque a gente conseguiu dividir conhecimentos, reunir experiências. Eu, e acredito que a equipe da Semec como um todo, aprendemos muito com essa participação. É um desafio trabalhar em parceria. As assessoras do ISA estavam se colocando à disposição para nos ajudar,

o que não significava que ficávamos reféns delas. Não senti em nenhum momento, que as assessoras do ISA se achassem melhores do que nós; ao contrário, somamos.

***J: Isso é complicado: exige maturidade, sabendo que o grupo não era homogêneo.***

EF: Nesse caminho, é muito importante que o líder tenha tempo de sentar com a sua equipe para discutir as dificuldades, para ouvir o que cada pessoa do grupo está entendendo, o que está propondo. Nessas discussões, a gente conseguiu achar saídas pra nossas dificuldades e para nossas dúvidas.

Tivemos apoio dos parceiros em todas as outras questões. Eles estavam sempre abrindo espaço para viabilizar o nosso trabalho. Quando começamos, a Prefeitura não tinha voadeira nem para os deslocamentos. Fazíamos as viagens da nossa equipe, ora com a Foirn, ora com o ISA.

***J: Dentro do sistema de educação que está posto no Brasil, como é possível fazer o diferente (no sentido da educação escolar indígena diferenciada)?***

EF: Existe um amparo legal para experiências diversas, mas não é fácil achar brechas para inovar. É preciso ousadia para romper com o sistema tradicional, com o qual nós todos estamos acostumados e que está muito sólido. É preciso quebrar rotinas, quebrar aquilo que de fato, estrutura esse sistema. O maior desafio é ter coragem para romper com o que está posto. Parece que as escolas diferenciadas os enlouquecem ao pensar em mudar horários, tipos de avaliação, tempo de duração das atividades. Onde está tudo previsto, qualquer novidade desestrutura um grupo. E os técnicos das secretarias, de um modo geral, não estão preparados para as mudanças. Não é fácil.

***J: No rio Negro, as escolas tiveram a experiência de uma educação salesiana bem estruturada, moderna. Do seu ponto de vista, esse fato dificultou a implantação das escolas piloto?***

EF: Na educação municipal eu não tive dificuldade nesse sentido. Pela própria vivência através da

organização da Foirn, as comunidades queriam esse diferente. A dificuldade era a resistência das pessoas na Seduc. São debates intermináveis para conseguir a aprovação de um projeto como o das escolas piloto, e os problemas das propostas das escolas, alegados pela Seduc, são sempre burocráticos.

O município tem o sistema próprio de educação desde 1997, criado ainda na gestão do Gerssem, e o Conselho Municipal de Educação (CME) de São Gabriel da Cachoeira é autônomo. Por esse motivo, pudemos aprovar os PPPs das escolas piloto ou de outras escolas que estavam revendo suas propostas dentro das suas particularidades. Penso que deve continuar havendo a mesma aprovação na gestão atual. Não sei se as escolas que estão crescendo e apresentando agora os seus projetos, estão tendo essa chance, de passar pelo CME.

***J: As escolas de ensino médio ainda não estão aprovadas, porque dependem da Seduc.***

EF: Essa é uma briga que talvez possa ser resolvida com a criação dos territórios etnoeducacionais, já que não haverá então educação estadual ou municipal, mas uma política de educação sem divisões, sem donos, será um sistema integral.

***J: Há diferença em termos de resultados, entre alunos e professores que trabalharam nos dois sistemas, ou seja, no antigo dito tradicional e hoje de forma diferente, com pesquisa e projetos?***

EF: Sim, é possível fazer uma comparação. Posso começar dando um exemplo que aconteceu na educação do campo aqui em Comodoro, que também está desenvolvendo projetos diferenciados. Um aluno detestava fazer tarefas escolares, não fazia mesmo. Depois que a escola começou a trabalhar o ensino com pesquisa, em projetos organizados com a participação dos próprios alunos - desde a concepção do projeto, as estratégias de trabalho -, esse menino passa horas por dia lendo, escrevendo, resolvendo questões que o grupo levanta; chega em casa e ainda discute com o pai o que está fazendo na escola. Isso aconteceu com uma criança de nove anos da escola do campo da Colônia dos Mineiros.

O pai dele me contou que estranhou a mudança no filho e perguntou: “Uai, onde você está aprendendo isso? Você nunca conversou sobre esses problemas!” E ele respondeu: “Na escola, porque agora a gente pesquisa, agora a gente está aprendendo.”

Na região do rio Negro há muitos exemplos. Raimundo baniwa, não tinha ensino médio, apenas o fundamental cursado na Escola Pamáali. Fez parte da nossa equipe municipal de trabalho. Participava de discussões demonstrando um nível de argumentação muito coerente e apresentava sua posição de forma muito tranquila. Aprendeu com a escola, a argumentar e encaminhar propostas. Trinho Paiva também, sempre teve uma participação muito madura na nossa equipe. Ele estava fazendo um curso universitário na UEA enquanto trabalhava na equipe. A experiência dele na base – com a escola Pamáali – foi muito importante para a equipe. Ele já tinha experimentado na prática esse *fazer diferente*, o que contribuiu muito para o esforço da Semec de ampliar a mudança da educação escolar para todo o rio Negro. Ele ainda conseguia aproximar essa experiência na base, do que estava aprendendo na UEA. Eu também daria o exemplo de Assunção do Içana, com a liderança do Camico entre os que falavam a língua geral; todo o esforço de trabalhar com a cultura e com a língua geral – corrente no Içana – animou também o rio Negro a começar a se mexer. O exemplo de Assunção do Içana influenciou, sobretudo na comunidade de Tabocal; a comunidade Nova Vida, bem perto do Assunção do Içana, também foi atrás de entender esse processo e introduzir mudanças. Posso dizer que a construção da maloca em Assunção do Içana foi um ponto alto nesse processo, mostrando como a proposta das escolas piloto foi se espalhando. Até porque ninguém acreditava que Assunção, uma comunidade com uma escola salesiana bem estruturada (em termos do tradicional), pudesse encabeçar alguma mudança. A juventude que antes ia para lá apenas atrás da escola, a partir desse momento começa a fazer outras experiências culturais, de plantio, de roças, enriquecendo bastante aquela comunidade e região.

Os alunos que desenvolviam um currículo com pesquisas no alto rio Tiquié e médio Içana também, sempre mostraram desenvoltura e tranquilidade para expor os assuntos numa reunião; sabiam trabalhar sozinhos ou em grupos que eles mesmos organizavam. Nas pesquisas, estavam lendo e escrevendo o tempo todo em suas línguas. Participavam de todos os eventos que apareciam em São Gabriel e fora também. Participavam de testes seletivos e sempre se davam bem. Os outros se mostravam sempre mais tímidos e inseguros para falar em público, e com maior dificuldade na leitura e na escrita.

***J: Essa influência de Assunção do Içana sobre comunidades vizinhas também se explicaria por terem, em comum, o falar nheengatu, que os diferencia do alto Içana onde se fala o baniwa?***

EF: Assunção do Içana foi percebida como um espelho. As outras comunidades do rio Negro que estavam pedindo esse diferente, começaram a olhar para Assunção e disseram, **“se Assunção está fazendo, nós também podemos”**. E começou ali também uma procura por oficinas, pela organização dessas escolas e pela retomada da língua nheengatu, falada e escrita. O Magistério Indígena II também fortaleceu o nheengatu, escolhido como uma das línguas de instrução do curso. Nas comunidades daqui mesmo, havia muitos velhos que falavam o nheengatu, e as escolas contaram com eles para trabalhar a língua. Antonio Luciano, da nossa equipe, também contribuiu muito para isso. Ele era de Assunção e dominava muito bem a língua, tanto falada como escrita. Com Antonio Luciano, Trinho, Anne Keyla, Viviane, Sueli, Maria de Jesus, Jocival, Valdete, Donato, Davina, mais envolvidos com o processo das discussões nos rios, conseguimos trabalhar bem nas oficinas pedagógicas em parceria com as comunidades.

Nessa mesma época em que começou a pipocar por toda parte essa busca de apoio para as comunidades repensarem suas escolas, foi organizado o Magistério II com cinco turmas, sendo uma só para os Yanomami, e outra só para os Hupda; tentamos fortalecer e trabalhar a autonomia desses dois povos que, até então, não tinham tido espaço de expressão

no rio Negro. Esses dois povos começaram a pensar o seu próprio processo de educação escolar a partir do Magistério II. Estive lá e fizemos o contrato da primeira professora hup, que dava aula em sua aldeia e começava a trabalhar a escrita da própria língua na escola. Na conversa com eles, eu perguntei: “Vocês querem assumir as suas escolas, ou querem continuar com os professores tukano?” Eles demoraram dois dias para me dar uma resposta: “Nós queremos”, concordando que deveriam assumir as suas escolas.

Nessas experiências vivenciadas no rio Negro, desde o início se pensava que não era preciso adotar um modelo único. Cada povo pode pensar a sua escola de forma diferente. E nós quisemos manter isso na Secretaria, fazendo valer a autonomia de cada povo na organização de suas escolas, algo que não pode ser perdido e tem que se fortalecer sempre.

***J: Retome um pouco essa ideia da autonomia.***

EF: Citei a autonomia dos Yanomami e dos Hupda, importante porque eles conseguiram tomar as escolas nas próprias mãos, falar e escrever suas línguas na escola. O Magistério II também contribuiu, trabalhando com os grupos linguísticos separadamente. O esforço de cada grande comunidade para construir sua maloca, também teve muita importância nesse processo: houve mudança nas solicitações de recurso; antes todos solicitavam recursos para construção de centros comunitários como espaço de reuniões. Em 2008, quando eu já estava para sair de São Gabriel, haviam sido construídas no município de São Gabriel dezenove malocas, e os centros comunitários ficaram esquecidos...

No Magistério II, em cinco polos, não fechamos um currículo para o curso todo. A cada etapa se construía a temática para a etapa seguinte, e a proposta curricular foi se formando. Convidamos pessoas com bastante experiência nesse sentido, para ajudar no trabalho. Judite, no polo de Tunuí; o Renato Athias no polo hup; Ivani, no polo de Maturacá; o Gilvan Müller, o físico Carlos Arguelo, Eduardo Sarkis, o astrônomo João Paulo, Dulce, Gilton Mendes. Higino também foi professor. Dois pajés conhecedores da cultura acompanhavam

toda a etapa, em cada polo. De cada etapa saía um livro com o material produzido, que a Seduc ficou de imprimir. Foi assim, no início, o II Magistério.

***J: O que, em sua trajetória, lhe abriu caminhos ou facilitou o trabalho quando assumiu a Secretaria de Educação em São Gabriel da Cachoeira? Como suas experiências anteriores influenciaram seu trabalho como secretária de Educação?***

EF: Eu acredito que foi possível chegar num lugar e ter condições de ouvir as pessoas para saber o que elas querem ou precisam realmente, por causa da minha formação. Uma formação para a vida religiosa na Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas, que trabalhou minha mentalidade. Toda minha formação foi voltada para a realidade das problemáticas sociais, para os movimentos populares, indígenas, dos sem-terra, dos direitos humanos, das periferias. Com certeza tudo isso me preparou também para saber trabalhar em grupo e nunca sozinha.

***J: Sem querer terminar esta prosa começada, mas finalizando esta parte, que palavras você deixaria para os professores indígenas que, certamente, estarão continuando esse trabalho do qual você teve o privilégio de participar e do qual você não está desligada?***

EF: Com certeza não estou desligada de São Gabriel da Cachoeira. Aprendi a viver lá de um jeito diferente. Eu diria a eles que nunca desistam do sonho deles. Esse sonho da escola diferenciada que ajuda a comunidade a viver melhor é possível, e depende muito deles.

***J: A experiência que você teve em São Gabriel interfere nas suas ações, em uma realidade totalmente diferente, de um município novo nascido de problemas agrários, de conflitos com fazendas, de áreas devastadas?***

EF: Hoje assumo a Secretaria de Educação em Comodoro/MT. Nós criamos aqui um grupo de trabalho para encaminhar um processo de educação parecido com o de São Gabriel, guardadas

as diferenças e especificidades locais. Eu aprendi e estou tentando recriar um processo de educação com qualidade, em outra realidade. Também aqui em Comodoro, conseguimos recursos para a educação indígena Nambikwara, por meio de um Plano de Ações Articuladas (PAR) indígena.

Temos um PAR aprovado pelo MEC e estamos tentando levá-lo adiante, apesar das enormes dificuldades e interferências da Funai e Seduc, nada diferente de outros lugares, mas contrariando minhas expectativas, uma vez que o Mato Grosso foi pioneiro em experiências muito criativas de formação de professores indígenas em projetos como Inajá, Tucum, entre outros. Em Comodoro, estamos tentando também financiamento para uma proposta diferenciada para a educação do campo. Com certeza, a experiência do rio Negro pesou muito nestes encaminhamentos.

***J: Em lugares onde não tem um secretário com esse olhar diferenciado, o que se espera da educação (indígena ou do campo)?***

EF: Então, eu fico às vezes muito preocupada com isso, muitos colegas não se mostram dispostos a ir fundo nas questões dessa educação, em fazer um investimento na própria formação a respeito dessa realidade diferente, indo nas aldeias ouvir, com paciência. Para a maioria deles, há uma legislação e eles têm que cumprir (ou fazer de conta que cumprem) e o diferente significa o “menos bom”.

Mas acredito que seja possível alguma mudança, tentando trabalhar uma política educacional com as prefeituras, dando orientações, mostrando que é possível, contando experiências, exemplos que nós já temos. Talvez seja essa minha missão futura. Eu tenho visto que com assessorias diferenciadas, a gente consegue mudar muito a nossa mentalidade. Nas prefeituras, falta o querer, mas faltam também informações. No início, eu também não sabia como fazer escolas diferenciadas na prática. Fui buscar, perceber como fazia, o que era possível fazer. Em Mato Grosso, há experiências muito fortes com educação do campo. Na área indígena, vejo uma dificuldade maior.

# A FOIRN, O DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E OS PROJETOS DAS ESCOLAS

ABRAHÃO DE OLIVEIRA FRANÇA

A Foirn tem hoje no contexto geral do movimento indígena, um papel importante de apoiar para que mais associações de base venham a ter projetos em execução. Já tivemos algumas iniciativas nesse sentido. Montamos um catálogo de financiadores e tivemos o setor de projetos na Foirn, mas que funcionava com uma só pessoa para uma demanda que vai desde Barcelos até as cabeceiras dos rios, sendo que para escrever um projeto precisa de planejamento, informação, paciência, tempo para redigir.

Precisamos seguir nos fortalecendo nesse rumo: saber das oportunidades, organizar melhor as demandas, e termos capacitação técnica para encaminhar projetos com mais agilidade. A Foirn tem que formar mais gestores de projetos: essas pessoas é que irão contribuir com suas escolas especificamente. Temos que encaminhar e esclarecer sobre editais disponíveis; encaminhar informações que ajudem a trazer projetos para todas as escolas e para todas as associações.

Seria preciso seguir fazendo levantamentos junto às bases e escolas para conhecer e incluir suas demandas. Nós temos, por exemplo, demanda de várias escolas e de algumas associações de desenvolver a medicina tradicional: na Escola Kurika, na Basebo, em São Jorge e aqui no alto rio Negro. Um contexto regional com uma mesma demanda em vários locais diferentes.

Quanto ao papel do Departamento de Educação da Foirn hoje, nada mudou se comparado ao tempo em que foi implementado. Embora cada diretor tenha sua forma de gestão, **não somos político-partidários na Foirn, damos sequência aos propósitos de diretorias anteriores.** Assim a Foirn se fortalece.

O Departamento de Educação tem que acompanhar o que está sendo feito, ter uma política de articulação e levar informação para as comunidades. Mas o movimento de cada escola tem que partir da própria base, e não da Foirn ou do Departamento, ainda que a gente contribua quando solicitados, seja para criar uma associação escolar ou para acompanhar outras iniciativas.

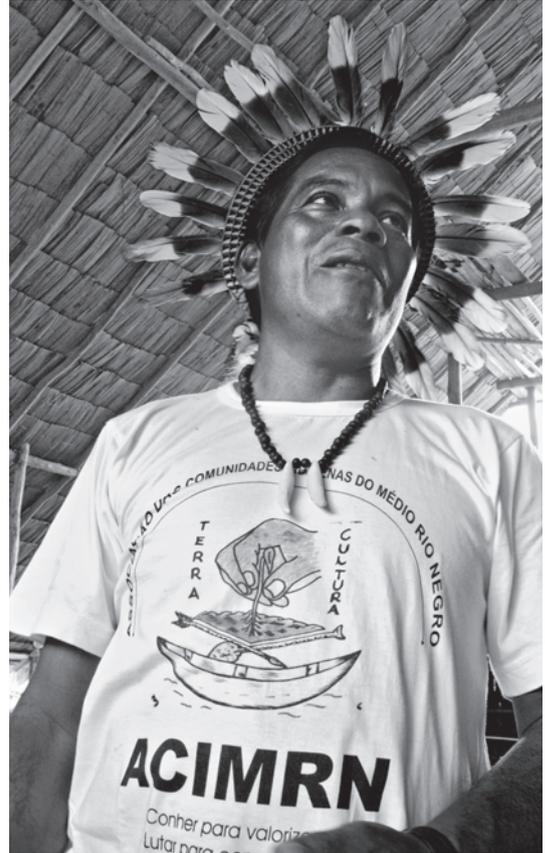
Hoje, a articulação política entre o Departamento de Educação da Foirn e a Semec praticamente parou. Não temos mais uma aproximação estreita com a Semec, mesmo porque não existe mais uma Secretaria ou Prefeitura que atue com responsabilidade na área de educação escolar indígena. Está complicado e difícil prosseguir com a questão.

A Secretaria de Educação deveria ter um planejamento de vários anos, assim como temos o Plano Diretor do município. Para se fortalecer, a Secretaria de Educação deveria ter um planejamento de pelo menos oito anos. A responsabilidade de

todo novo prefeito ou novo secretário seria aprimorar, melhorar o que já vinha sendo feito.

Muitas demandas ficaram sem resposta com a saída da ex-secretária de Educação Edilúcia de Freitas, como a elaboração dos projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas. Com uma Secretaria de Educação incentivando esse processo, outras instituições podem vir a apoiá-lo. Mas a falta de interesse e de articulação das secretarias municipais, assim como a falta de interesse de um gestor ou coordenador de uma escola, pode descontinuar e fazer cair todo um trabalho.

Uma escola precisa do seu projeto político-pedagógico para poder se organizar e se fortalecer. Uma escola que hoje, não tenha um PPP, não tem uma orientação. Você está lá sem saber o que fazer, seja como professor, como aluno, ou mesmo como pai de aluno. O PPP discute a questão da formação do aluno, para que ele possa conhecer sua realidade e defender sua comunidade; discute como ensinar e como aprender para o trabalho na comunidade. Tanto a discussão do PPP, como colocá-lo para funcionar, fortalecem a organização da comunidade, para além da escola.



© Beto Ricardo/ISA, 2011

**Abrahão de Oliveira França, presidente da Foirn**

# DESAFIOS, AVANÇOS E RETROCESSOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

MAXIMILIANO MENEZES

Com o Projeto de Educação implementado a partir de 1999, a Foirn deu força a várias iniciativas de escolas indígenas nas diferentes calhas de rio da região. Através desse projeto, colocamos para funcionar algumas escolas, garantindo apoio para construção, formação de professores, produção de materiais didáticos, mobilização entre comunidades de cada região, acompanhamento pedagógico. O projeto também passou a contratar alguns professores da própria etnia e falantes das línguas locais dessas escolas e apoiou na aquisição de material escolar específico, segundo decisão das comunidades. Através de várias negociações, a Foirn mostrou qual era a sua função na educação escolar indígena. Mostrou o que queríamos: que as práticas dessas escolas indígenas pudessem se transformar em política pública.

## Desafios iniciais

No período inicial, grandes desafios foram enfrentados para garantir o reconhecimento das iniciativas dessas escolas pelo município. Depois de muita negociação a Secretaria Municipal de Educação (Semec) assumiu os professores novos, e reconheceu em parte, as outras práticas.

O Projeto de Educação estava viabilizando iniciativas comunitárias de escolas, passando a

apoiá-las com materiais didáticos e pedagógicos específicos, contratando professores, garantindo o fornecimento de merenda escolar diferenciada, apoiando outras linhas de ação que as escolas já estavam avançando, e prevendo que o município assumiria a responsabilidade por elas. Mas a administração municipal dizia que escolas como a tuyuka, tariana, wanano e baniwa eram “escolas da Foirn”. Esse era o pensamento da administração municipal no início do Projeto. A Foirn teve que convocar muitas reuniões e insistir que as escolas eram do município, e não “escolas do Projeto” ou da Foirn. Conseguimos, em parte, reverter esse pensamento do poder público. Na época, o município acabou contratando professores, mas ainda não reconhecia o projeto político-pedagógico (PPP) de várias escolas. Como não consegue, até hoje, entender o trabalho diferenciado que muitas escolas indígenas propõem (com ensino sem disciplinas, mas via pesquisa; avaliação descritiva e sem notas; propostas de currículo adequadas aos interesses da vida comunitária). Hoje o desafio continua, pois tudo o que as escolas indígenas acham que deva ser construído por elas mesmas com autonomia, a Semec, muitas vezes, ainda acha que deve construir ela mesma, entregando pronto nas mãos das escolas.

## Atuação do Departamento de Educação da Foirn na gestão de Edilúcia

Como atual diretor, penso que se a Foirn não marcar presença com uma estratégia para educação, enfraquece o movimento indígena e deixa de alcançar vários objetivos. É um desafio muito grande. A Foirn tem um papel muito importante no controle social, acompanhando todas as áreas. Na educação, é nossa responsabilidade com o nosso Departamento de Educação, ajudar a direcionar por onde queremos caminhar, o objetivo real que queremos alcançar. Alcançar engajamento, participando das reuniões do Conselho de Educação e trazendo informações, acompanhando as discussões na Semec.

Quando Aracy Coimbra foi secretária de Educação, teve aproximação menor da política pública com o movimento indígena. Ela dizia, “tudo bem, a escola é diferenciada”, mas no fundo não aceitava muito bem a ideia. Irmã Edilúcia como secretária sim, procurou avançar no objetivo de ampliar a gestão autônoma das escolas indígenas, no sentido apontado pelo Projeto de Educação. Ela reconheceu como escolas indígenas todas as novas escolas que surgiram na sua gestão, inclusive as escolas municipais da cidade, como a Dom Miguel Alagna. Mas hoje as escolas indígenas da sede só têm nome. No início da gestão do Pedro Garcia teve retrocesso em tudo, com secretários de Educação que não tinham experiência para fazer um trabalho sério com as escolas indígenas. Nesse período eu não estava na Diretoria da Foirn, mas observei bem a atuação do Departamento, criado para acompanhar o processo da educação escolar, as discussões, orientar a política do movimento indígena, fazendo algumas intervenções caso a Semec não estivesse agindo de acordo com os interesses das comunidades. Durante um período, a Foirn conseguiu fazer esse trabalho. Madalena Paiva entendia muito bem o que o movimento queria na questão da educação escolar indígena. Participava de oficinas de escolas e debates; visitava sempre a Semec, pressionando

ou propondo soluções. Assim, o Departamento apoiava os diretores que não tinham tempo de fazer esse acompanhamento contínuo

## Professores e lideranças concretizam experiências escolares

Algumas lideranças tinham seus ideais para implantar escolas indígenas entre seus povos. Com isso algumas escolas tiveram sucesso. Eu fui na Escola Tuyuka quase dez anos depois da sua criação, e toda a criançada que antes falava tukano, estava falando tuyuka. Esse é um avanço para aquele povo, onde praticamente só os velhos falavam sua própria língua, o que era exatamente a preocupação deles ao implementar a Escola: “nós temos que nos fortalecer senão, daqui a pouco, mesmo sendo Tuyuka a gente só vai falar tukano”.

Na região do baixo Uaupés, o que observamos? Os pais estavam acostumados a ver uma escola convencional, que dá notas, por exemplo. E nesse novo modelo de educação diferenciada, uma das propostas era a de não dar nota, mas seguir um ensino onde o aluno sai para pesquisar, trás o resultado, e a avaliação é feita a partir do aproveitamento e do empenho do aluno. Isso dificultou muito o entendimento dos pais. Talvez não tenham conseguido explicar com clareza para eles o que é uma escola diferenciada, e eles começaram a questionar: “Mas como? O professor não está mais fazendo prova para o aluno. O aluno não tem nota. Como está sendo feita a avaliação?”

Creio que muitos dos companheiros que estão na sala de aula não conseguiram explicar isso com clareza. Por exemplo, Taracúá é uma escola bem maior do que as outras daquela região. Como não teve entendimento, a escola voltou a funcionar com o sistema convencional, com disciplinas. Precisam discutir melhor o que vem a ser uma escola diferenciada.

O professor indígena tem que ter criatividade. Tem que fazer as atividades de acordo com a comunidade, como ela pensa que a escola pode contribuir para a formação de um aluno



© Elin Romo Grande, 2010

**Maximiliano Menezes, da diretoria da Foirn**

indígena. Esse professor não para o trabalho por falta de material escolar. Talvez não ter material é que seja o desafio para ele. Foi assim que muitos professores conseguiram conscientizar e concretizar o trabalho diferenciado; enfrentando esses desafios e dificuldades, conseguiram explicar os objetivos da escola indígena na sua linguagem, através de sua experiência própria, e os pais conseguiram entender.

Por outro lado, muitos pais ainda não acreditam nessa proposta. Acham que o filho tem que aprender a falar bem o português para no futuro ter um bom emprego, como ensinou a escola convencional de antigamente: “Você tem que estudar bem para ter um trabalho no futuro, senão você vai viver da roça”.

Entretanto, nem todos vão para a cidade procurar emprego. Aquele que quiser conseguir um emprego na cidade, vai estar preparado na escola indígena. Mas ali todos têm que saber viver sua própria vida como indígena, na comunidade,

aprender a caçar, a pescar, a fazer sua roça, sua canoa, seu remo. A escola indígena tem que preparar o aluno para viver nessas duas realidades. Sua própria realidade, que é ser indígena, e reconhecer a importância da educação própria. Tem que aprender a ler, escrever, entender o texto, falar bem o português, aprender a discutir e a questionar. Mas sempre como um bom cidadão indígena, que conhece sua própria cultura.

Como cidadãos tuyuka, alunos da Escola Tuyuka falam a própria língua, aprendem o que seus pais praticam e assim, têm uma boa formação. Vejo jovens tuyuka que estudam conosco na Licenciatura Intercultural da Ufam, que nunca estudaram na cidade, apenas na Escola Tuyuka. Eles têm informática, têm bons textos, falam o português, ainda que com certa timidez porque estão em outra realidade; também falam o tukano, mesmo que com alguma dificuldade. Isso quer dizer que a escola os ensinou a se comportarem muito bem como Tuyuka. Quando você chega na escola dos Yepa-

masa, todos os alunos te cumprimentam como os antigos faziam, conversando, oferecendo comida, não interessa de onde você esteja vindo. Eles aprendem a se comportar como Tukano e como cidadão brasileiro, pois escola indígena não ensina somente coisa de indígena. Na Escola Baniwa tem grandes lideranças e excelentes professores, como Juvêncio, que sempre publica textos escritos por ele e que sempre esteve na escola indígena, nunca saiu do Içana para estudar aqui em São Gabriel.

Por isso não concordo com quem fala que escola indígena é um atraso. Muito pelo contrário. Esses alunos aprendem muito mais. Primeiro, porque estão ao lado dos seus pais, vivendo o dia a dia do indígena no próprio território. Aqui na cidade é que você está distante da sua realidade, distante da terra indígena ou até dos próprios pais, como aconteceu comigo e com muitos outros da minha idade. A partir dos sete anos a gente ia embora, saía dos pais e ia viver no colégio dos padres. Distante dos seus pais você não aprende a caçar, pescar, e muitos outros conhecimentos importantes para viver nas terras indígenas e conseguir fazer sua gestão.

Na comunidade, teu pai te leva para pescar. Mesmo se você não está pescando, está observando como ele pesca. Quando você fica maior, já vai pescar como teu pai faz. Se ele está fazendo uma cesta, um paneiro, você não está fazendo nem ele está te ensinando, mas você está ao lado dele e ele diz: "depois que eu morrer você vai me substituir, então tem que fazer assim". Nessa educação indígena você vai aprendendo na rotina, como os pais ensinam. Você está ali observando e vai fazendo. A brincadeira da criança muitas vezes é fazer uma pequena cestaria. Ninguém vai dizer, "olhem todos aqui, que eu vou ensinar como faz um urutu". Não existe isso. Você aprende como fazer isso no dia a dia. Depois sim, você pode até utilizar isso como material de conteúdos de matemática, de história, de geografia. Pode comentar a quantidade de talas, analisar os desenhos, medir o diâmetro. Você pode utilizar nos cálculos. Mas como fazer, você tem que aprender com seus pais.

## Avanços com retrocessos

Retrocessos também aconteceram em escolas indígenas que foram bem discutidas, seja com apoio do Projeto de Educação ou apoio direto da Semec na época da secretária Edilúcia de Freitas. Uma escola indígena que já trabalhou de forma diferenciada, pode voltar a trabalhar de forma convencional quando entra na coordenação um camarada que não entende destas especificidades. Vimos isso acontecer em várias escolas no período mais recente. Inclusive em escolas que adotaram o sistema do Ifam (Instituto Federal do Amazonas) em seus ensinos médios, ainda distante do que vinham pensando e planejando como educação escolar indígena diferenciada.

Uma escola pode enfraquecer quando os professores vêm de outro lugar; quando um professor mais experiente sai e vai pra outro canto; quando a Secretaria municipal coloca um professor que não entende nada daquela região, ou não entende da política de educação diferenciada. Temos que valorizar aquelas pessoas, indígenas, que estão sempre ligadas à questão da educação, discutindo politicamente, colocando propostas para a educação escolar indígena diferenciada. Isso fortalece o andamento da escola. Porque um gestor de escola indígena com outro pensamento, faz voltar tudo de novo para a escola convencional.

São coisas que acontecem se não tiver pessoas que sempre discutem a ideia de uma educação diferenciada. Essas pessoas têm que estar assessorando, discutindo, chamando a comunidade, promovendo seminários, reuniões. Assim a escola indígena avança. Para o trabalho não morrer no meio do caminho, tem que ser tudo muito bem discutido, a comunidade tem que entender para poder propor e implementar o que eles querem, sem ser uma imposição. O Projeto de Educação procurava garantir essas condições, de início com participação de assessorias externas, mais adiante apoiando a atuação e formação dos Assessores Pedagógicos Indígenas (APIs).

# O DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA FOIRN, UM POUCO DE HISTÓRIA

MADALENA PAIVA<sup>1</sup>

As escolas piloto surgiram da organização de cada comunidade, em lugares distantes onde só havia escolas das missões e muitas vezes era difícil chegar até lá. Surgiram através da organização das comunidades que começaram a questionar, dizendo que não poderia continuar assim. Ninguém chegou ali dizendo, “você deve criar as suas escolas dessa maneira”. Teve a fundação da Foirn e de organizações locais, como a Oibi e outras, com elas as comunidades foram se mobilizando e procurando apoio, pegando suas ideias e trazendo para Foirn. Tudo isso levou muitos anos. O que é discutido com tempo dá mais certo do que as ideias conversadas com pressa. As escolas Tuyuka e Pamáali negociaram quase ao mesmo tempo – em 1999 – o Projeto de Educação com a Foirn e o ISA. Primeiro, uma nem sabia da existência da outra. Tendo avanço, fomos nos conhecendo e outras escolas também foram surgindo e se organizando. Havia também uma parte de assessoria, falando nas leis que amparam a educação e a cultura indígena, para todas as escolas chegarem juntas num ponto de discussão.

Essas escolas se depararam com algumas secretarias de educação que não as atendiam. Era muito difícil. Mesmo sabendo da lei, alguns deles não queriam saber do que estávamos fazendo. Não desistimos; fomos fazendo a nossa parte e entregando os nossos relatórios de atividades. Não sei se guardavam ou liam; pelo menos eles pegavam. E se não tinham importância para eles, pra nós teve muita. Eu trabalhava na Pamáali e vi como fechavam as portas pra gente, diziam que a nossa escola não servia. Você tendo uma luta e se deparando com esse tipo de conversa... Várias escolas sofreram. Então em 2004, foi decidido organizar o Departamento de Educação da Foirn para acompanhar as políticas públicas, as demandas das comunidades, e enfrentar os desafios dessa conversa. Essas escolas já estavam organizadas e avançando, mas precisávamos de uma porta aberta para nos dar apoio contínuo e incentivar.

Quando irmã Edilúcia assumiu a Secretaria Municipal de Educação em 2005, ficamos des-

---

*1 Essa entrevista foi realizada por Flora Dia Cabalzar com Madalena Paiva na cidade de São Gabriel da Cachoeira em fevereiro de 2011, sobre sua atuação no Departamento de Educação na Foirn entre os anos 2004 e 2009. É Madalena quem introduz a entrevista, contextualizando a origem das escolas piloto e a expansão de experiências escolares na Terra Indígena Alto Rio Negro, a partir da atuação do Departamento em parceria com a Semec durante gestão da secretária municipal de educação, Edilúcia de Freitas. Na entrevista, Madalena detalha alguns destes bons momentos e nos conta das dificuldades enfrentadas antes, durante e depois desse período.*

confiados de que fosse acontecer tudo de novo, a porta fechada. Mas a prática dela foi outra. Fomos conversando, explicando porque as escolas tinham esses nomes, esses calendários, esse ensino via pesquisa, e ela entendeu. Conseguimos essa comunicação. Mas faltava, como ainda faltam outras coisas pra chegarmos onde queremos realmente. Com as primeiras escolas organizadas de novas formas, foram surgindo várias outras, que no tempo da Edilúcia já tiveram um acompanhamento mais próximo da equipe da Semec: a escola Ye'pa Mahsã do médio Uaupés, a Escola Kurika no médio rio Negro abaixo da cidade, a da região do Umari/Tiquié, Aí Waturá rio Negro acima, quase todas com várias salas de extensão; Escola Parratana no Içana, escola

Yepa Pirõ Porã no Tiquié, outras do Papuri. Escolas que ouviram que outras escolas estavam dando certo e funcionando do jeito que as comunidades queriam! Foi avançando muito mais a ideia de apoiar as pessoas para ficarem nas suas comunidades, se organizando para trabalhar e levar a educação para os seus filhos como queriam. Com esforço de cada um, expandiu no início dos anos 2000 um tipo de experiência que nos sentimos orgulhosos porque fomos nós que construímos. Nessa região só dá certo o que construímos juntos, fazendo passo a passo, com dificuldades, resultados, e novas dificuldades. Essa história é longa.

**MADALENA PAIVA**

## ENTREVISTA

### **Flora (F): Madalena, como você entrou no Departamento de Educação da Foirn?**

Madalena Paiva (MP): Eu fiz o I Magistério enquanto ainda estava na Eibc, Escola Baniwa e Coripaco. Terminei em 2002 e continuei trabalhando na escola. A gente estava conseguindo produzir, eu estava trabalhando para uma equipe que realmente se esforçou bastante. Mas eu tinha me casado com uma pessoa da cidade e precisava ir cuidar da minha família. "Decidi ir para SGC, não vai dar para eu ficar", tive que falar para todos, porque eu tinha sido indicada pelos pais na assembleia. Expliquei o motivo e comentei que se tivesse oportunidade, iria ajudar de alguma forma. Sem saber muito bem como.

Em São Gabriel, eu tinha passado no concurso e estava lotada na Escola Dom Miguel Alagna, quando meu nome foi indicado para assumir o Departamento de Educação em uma reunião do Conselho Diretor da Foirn.

Eu sentia firmeza trabalhando com escolas indígenas na região onde estão meus parentes, meus



© Beto Ricardo/ISA, 2011

**Madalena Paiva Baniwa**

pais. Era muito diferente trabalhar em outras regiões, onde estaria sozinha. Estava em dúvida se eu conseguiria começar esse trabalho muito mais político no Departamento de Educação da Foirn, bem diferente de estar ali, segura na sala de aula. Marta Azevedo me animou, disse que teria muita gente ao meu redor, que eu não estaria sozinha; foram colocando mais ou menos qual seria o papel do Departamento e finalmente, eu aceitei, “vou tentar, mas se não conseguir nenhum resultado, não vou continuar”.

### ***F: Como começou sua atuação no Departamento?***

MP: O departamento estava começando. Eu entrei e contei com apoio da Marta e da diretoria da Foirn. Um dos diretores era o Edílson e eu falava, “parente, eu tenho uma experiência muito grande na sala de aula da Eibc, mas nessa parte mais institucional eu não tenho”. Porque eu era mulher, acho que a diretoria não conversava muito comigo no começo. Na época, o Sr. Domingos era o vice-presidente e o Sr. Orlando era o presidente. Mas eu me coloquei, comecei a me reunir e eles colocaram melhor o papel do Departamento, tanto na cidade como nas comunidades no interior.

Explicaram que o papel do Departamento era conversar com as políticas públicas, levar para a Secretaria de Educação as ideias, currículos e projetos político-pedagógicos que as comunidades estavam organizando. Negociar casos de indicação de professores, porque antes a Secretaria contratava o professor e mandava para o lugar que ela escolhia, e agora as comunidades queriam o contrário, indicar elas mesmas o professor da sua própria região.

Aqui na cidade seria mais essa política de conversar sobre a grade curricular das escolas, das experiências que estavam aparecendo, por que estavam aparecendo, por que não eram atendidas pelas políticas públicas. Tinham outras dificuldades: na formação de professores, não chegava material didático. Até hoje continuam, mas naquela época era pior. Não tinha meio de comunicação,

não tinha transporte para os professores virem da comunidade até aqui. Algumas vezes vinham, mas não tinha nenhum resultado, e tinham que voltar remando. Como se diz até hoje, existem as leis que amparam o professor, mas sua vida nunca melhorou; apesar de ele ser importante, o seu salário não melhora. Na época tinham várias dificuldades e hoje aparecem outras, diferentes daquelas. Na época ainda havia menos comunidades com escolas, depois foi aumentando, todo mundo queria ter uma escola na sua comunidade.

No rio Içana, antes do magistério indígena, a maioria dos professores era do rio Uaupés, *empresados*, como nós chamamos, que foram nos ajudar na época em que a gente precisava mesmo, porque não haviam professores baniwa. A gente pensou, “se tivesse alguém da própria comunidade será que os problemas iam diminuir?”. Mas as ideias, mesmo vindo da própria comunidade, terminam gerando outros problemas, que também são diferentes em cada época. A gente soluciona uma coisa e aparece outra, e a gente sabe que nunca vai se livrar disso.

### ***F: Você pode contar um pouco mais das negociações com a Semec?***

MP: Eu entrei no Departamento de Educação em 2004. Foi difícil negociar na época em que Aracy Coimbra era secretária de Educação, ou com Kelma Otero, que assumiu no lugar dela. A secretária falava que não tinha nada para conversar com a Foirn, “**se eles quiserem fazer a escola deles, que façam, não venham perturbar ninguém**”. Eu explicava que as instituições não estavam querendo tirar as escolas da Semec. “As escolas são do município. A Foirn está fazendo um trabalho para ajudar as comunidades com um tipo de escola diferente da época em que nossos pais, nossas mães estudaram; que seus pais estudaram, porque os meus nunca estudaram, eles tiveram escola da vida, da família”. Foi difícil mesmo conversar.

A Edilúcia entrou em 2005 e ficou até 2008. Nessa boa parceria de trabalho com a Semec, tivemos força de atuar pelo Departamento em várias

regiões. Ela sempre propunha conversas conjuntas entre Foirn, ISA e Semec. Nunca um ou outro tomando iniciativa em separado. Ela conseguiu fazer isso de forma muito positiva. Todo mundo dava opinião e isso foi ajudando.

Começamos a avançar muito mais. A gente repassava tudo o que a gente via, as demandas: construção de escolas, melhorar o transporte (que a gente nunca conseguiu), entrega de merenda (ter um acompanhamento direto para entrega da merenda, principalmente nas regiões mais distantes). Ela propôs várias experiências, algumas deram resultado; imaginou da comunidade buscar a merenda na cidade ou conversar com os militares para fazerem esse transporte; pensou nas oficinas de professores, o que enriqueceu e foi muito bom. Ela também percebeu a vantagem de a Semec ir até as comunidades fazer as oficinas, tendo um resultado maior do que reunindo professores na cidade. Ali tem a participação dos pais, dos velhos, dos alunos. Todo mundo viu e está sabendo, isto enriquece mais. Facilita produzir e dar continuidade ao trabalho que querem fazer na comunidade.

A gente pensava junto como poderia atender à demanda que estava crescendo. A gente teria avançado muito mais dando continuidade ao trabalho que ela iniciou, aproveitando os mesmos recursos humanos que já estavam preparados por ela na Semec. A nova Prefeitura (2009-2012) poderia ter aproveitado essas pessoas pelo menos por um ano, enquanto novas pessoas iriam aprendendo. Mas sem eles, todo o trabalho então realizado, morreu.

***F: Como a Semec e o Departamento começaram a atuar mais próximos?***

MP: As primeiras reuniões no início da gestão da secretária Edilúcia foram com objetivo de conversar melhor entre eles, se organizarem primeiro, e quem participou foi a Marta Azevedo, que coordenava o Projeto de Educação. Esse período preparatório facilitou o trabalho conjunto. Os funcionários da Semec também tinham ide-

ologias diferentes, mas, conversando, a equipe da Edilúcia conseguiu trabalhar unida nos anos seguintes.

Vi que muita coisa mudou depois das oficinas, até a maneira de chegar nas comunidades, não mais dizendo “tem que fazer isso e isso”. Eu ouvia muito a força da Edilúcia, que sempre perguntava o que eu via, como gostaria que fosse, o que teria resultado. Fiz umas três viagens com ela. Eu também conversava com eles, “se as comunidades estão se organizando para fazer uma escola própria, acho que a gente não vem aqui para impor. Se eu chego de uma realidade diferente, uma ideologia diferente, de uma família diferente, entendo que chegamos só para ajudar a organizar junto, o que eles realmente estão querendo”.

***F: Quais os objetivos e resultados dessas oficinas pedagógicas com a Semec?***

MP: Eu fui em uma oficina no rio Negro acima, outra para a minha região mesmo, no rio Aiari, e outra para o baixo rio Negro. Tem que planejar bem como atender essa região próxima à cidade, onde as pessoas vêm de várias regiões e culturas diferentes, do Içana, do Uaupés, do Rio Negro.

No início a Semec se preocupava muito com a carga horária. Eu falava que não contava só aulas dadas, mas também pesquisa no campo, trabalho com a comunidade, trabalho intermediário entre períodos letivos. Como isso não contava para a Semec, nada coincidia. Eu questionava: “não preenchemos carga horária só com aulas. Por que as pesquisas não são contadas como hora-aula? As crianças não estão aprendendo? Conversas com os velhos, para nós como indígenas são muito fortes. **Por quantos séculos já tivemos escolas só de professor e aluno, e o que aconteceu?** A gente perdeu muita coisa, e estamos perdendo conhecimentos da nossa cultura, dos velhos que não repassam de pai para filho. Daqui a pouco eu, como mãe, não vou saber nem como amamentar, qual remédio serve para a minha gravidez. A gente decidiu aproveitar e enriquecer a escola com o conhecimento dessas pessoas.

As reuniões pedagógicas aconteceram em várias regiões, mas eu participei dessas. Ilha das Flores e baixo rio Negro eram regiões que eu queria muito conhecer. Apesar de bem próximas da cidade, estavam começando a perguntar como poderiam trabalhar numa escola diferenciada. Tinham dúvidas muito grandes na definição das línguas para trabalhar nas suas escolas, várias interrogações. Eu fui com a Edilúcia até Itaperera, para ver como eu poderia ajudar.

A gente se reunia uma primeira vez com todos os professores da região, e deixava uma atividade para pensarem e apresentarem no próximo encontro. A primeira oficina era sobre essa parte das leis, porque até mesmo a Edilúcia falava, “a gente precisa das leis para poder fazer esse trabalho, o que dizem sobre valorização das culturas e da educação escolar indígena”. Na outra oficina, o foco era nas dificuldades que as comunidades tinham; a maior parte falou que era em trabalhar o projeto político-pedagógico da escola e com a produção de materiais didáticos.

Eles também tinham dificuldade com troca de professor. Quando a gente chegava no segundo encontro diziam: “o professor que fez oficina esse ano aqui começou um trabalho com pesquisa que a gente gostou, mas ele não está mais, já foi não sei para onde”. Tanto a Semec como o Departamento de Educação da Foirn se preocupavam em ajudar os professores a permanecer pelo menos quatro anos em uma comunidade, para que só depois disso ele pudesse ir para outra escola.

### ***F: Existiam ali professores vindos de outras regiões?***

MP: Na época já não tinha mais esses professores *emprestados*, porque teve um concurso para professores indígenas, onde cada um já entrava para uma certa região linguística. Isso fez com que permanecessem mais na sua região. Nós acreditamos nisso, e a Edilúcia, como secretária, também incentivou para que permanecessem até ver qual seria o resultado daquela equipe. Algumas regiões trabalharam nesse sentido, mas outras não.

### ***F: Sua experiência na Eibc também ajudou a propor soluções para esses problemas?***

MP: No início da minha experiência na escola Eibc, eu também ainda tinha dúvidas. No último ano lá é que ficou mais claro o que eu estava fazendo. Foi em 2003, quando os Tuyuka foram para a nossa região naquele encontro, entre indígenas mas com um povo diferente. A gente conversou realmente. Vendo a experiência deles, eu particularmente senti essa firmeza no que a gente estava fazendo, no que a gente estava querendo. Muitas ideias ficaram mais definidas, eu senti realmente qual era o caminho para seguir, e que a gente iria buscar isso com respeito.

Já no Departamento, eu ouvia as comunidades falando das escolas de outras regiões: “Por que essas escolas - do povo do seu [Higino], como chamam, ou dos Baniwa - conseguiram avançar?”. Eles mesmos respondiam: “Porque eles tinham dinheiro; sem dinheiro, a gente não vai conseguir”.

Então eu tentava esclarecer: “A gente sabe que o dinheiro também é importante para realizar um trabalho”. Mas a ideia e a decisão daquela região eram muito mais importantes, “o dinheiro só pode realizar o sonho de uma escola que já está realmente pensada. As escolas que vocês ouvem falar ou já passaram por lá, começaram da vontade de ter uma escola diferente para os filhos também aprenderem a tradição dos mais velhos”. A gente foi entrando nesse barco, os mais jovens pensando que precisavam mesmo de tudo aquilo que nossos pais estavam falando.

Eu explicava que não estava lá falando só *como Foirn*. Porque *como Foirn*, lançavam logo a questão do dinheiro, “quem vai ajudar, a Prefeitura ou a Foirn?”. Eu insistia, “estou aqui para ajudar vocês a discutir a escola que vocês querem e estão começando a pensar”. Depois de muitas conversas e reuniões, deu resultado.

“Acho que vocês estão sendo beneficiados hoje nessa parte. A gente [da Pamáali ou da Escola Tuyuka] sentiu maior dificuldade de negociar com a Prefeitura; vocês sabem que levou muito tempo para amadurecer essa ideia com a políti-

ca pública. Para vocês, facilitou, pois a Prefeitura já está ajudando desde o começo”. Para muitas comunidades isso ficou claro, mas muitos ficaram indecisos, o que também aconteceu no começo dessas escolas piloto. Porque mesmo planejando tudo na nossa cabeça, o desafio é a prática. Além disso, cada região é diferente da outra. E a gente comentava que tinha que amadurecer muito bem as parcerias, para um trabalho começar e ter continuidade.

***F: Você viajava também com a diretoria da Foirn?***

MP: Eu conhecia muito bem a minha região, mas no caso do Uaupés eu não sabia quem procurar, quem era o capitão de cada comunidade. Então, fui numa viagem acompanhada pelo diretor da região, Domingos. A gente se sente diferente, mas só estranhei bastante as línguas que eles falavam. Ainda assim eu não senti dificuldade, porque sempre fizeram o possível de deixar um tradutor nos encontros de que participei. Eram assembleias para discutir várias coisas, e deixavam um dia para falar um pouco da educação, levar informes daqui. Eu tinha que estar sempre atualizada, mas logo no início, ainda em 2004, eu falei claro, “eu não consegui trazer nada da Semec para vocês porque eu não consigo conversar, a gente tenta marcar reunião com eles, a própria diretoria da Foirn, e não consegue”.

***F: Quais os principais desafios vencidos com essas discussões político-pedagógicas?***

MP: A Semec depois de 2005, passou a aceitar, por exemplo, que cada região tivesse o seu representante na Secretaria, com quem a gente conversava na nossa própria língua, explicava melhor o que estava acontecendo.

Naquele período (2005-2008) a gente viu que viajar era bom, mas tínhamos dificuldades. O trabalho de acompanhamento às escolas comunitárias não termina, o gasto das viagens é alto. Facilitaria valorizar os porta-vozes indígenas de cada região, que viajariam nas suas próprias regiões

fazendo o acompanhamento político e pedagógico, enquanto a equipe da cidade continuasse trabalhando e dando apoio. A partir daí começou a formação dos Assessores Pedagógicos Indígenas (APIs). Semec, Foirn e ISA investiram nessa formação, que eu acompanhei direto.

Eram desafios muito grandes. E eu posso falar que a cada dúvida ou acontecimento novo, Edlúcia sempre pediu mais informações. A primeira viagem dela na formatura da Escola Tuyuka, fez com que eu me aproximasse ainda mais dela. Eu falava, “as irmãs de onde a gente estudou eram diferentes; parece que as coisas foram mudando e que essa política de educação mexeu com as igrejas também, que foram se soltando”. Nessa época, a diretoria da Foirn também ficou muito mais aberta, todo o tempo nessa política de decisão junto com a secretária.

Eu falava: “Irmã, a decisão está em suas mãos, se a senhora não fizer assim, a gente também não consegue ajudar. As comunidades querem assim. As regiões de um mesmo rio são diferentes, divididas em três partes, alto, médio e baixo; no rio Içana têm religiões também, que fazem com que a gente tenha mais diferenças; tem que ter cuidado para não romper com a religião de ninguém, nem de quem é católico nem de quem é protestante, de ninguém”. Porque muitos se preocuparam que, voltando a estudar conhecimentos daquele tempo antigo, terminaria com a religião deles.

Eu sempre falava: “Aqui nós não vamos terminar com a religião de ninguém, a gente está querendo fazer com que a sabedoria dos nossos avós não desapareça, porque a gente precisa disso”. E falava como mãe mesmo: “Se eu não benzer meu filho, se ninguém benzer meu bebê pequeno, ele vai ser chorão, vai ficar doente, dar trabalho para mim e eu não vou conseguir trabalhar”. Em um encontro do projeto dos agentes de saúde no Içana, um técnico de fora falou que fumar dava doença e eu disse: “não sei, na nossa tradição o fumo não dá doença, nós nascemos do fumo, como ele vai nos dar doença? Por que você diz que os velhos são teimosos? Por que o senhor fala isso na nossa co-

munidade? Eles nasceram com o fumo, benzem com o fumo quando a menina fica moça, ou para dar de comer; sem fumo, como é que ele fica?"

Eu falei: "a gente está aqui em uma reunião democrática, eu penso desse jeito, você pensa de outro. A gente se respeita, mas eu termino defendendo que isso não faz mal. A gente sabe que a fumaça faz mal para o pulmão da gente, que é isso mesmo no entender da ciência de vocês; só que para nós e na nossa ciência, isso não existe. Por isso é tão difícil a gente se entender. E aí? Quem está mesmo certo? De quem é mesmo a verdade?"

***F: Como os conhecimentos próprios entram no movimento da escola?***

MP: Eu acho que a gente deve pensar nesses conhecimentos tradicionais fora da escola, na comunidade, os filhos participando junto com os pais, isso é que pode ter resultado. Mas acho que a criança que vive numa região onde esses conhecimentos não estão sendo vividos fora da escola, então tem que ter noção na escola, a escola tem que incentivar e ser um ponto de partida para ela.

Tem pessoas que dizem que isso deveria acontecer só fora da escola, mas eu discordo. Para mim, essa escola indígena não está separada do dia a dia mesmo.

Aqui nas escolas da cidade ouvi muito dizer isso, que benzimento ou dança tem que entrar em uma disciplina separada ou no período de férias. Eu falei, "acho que não, porque para nós esses não são conhecimentos diferentes de ler e escrever". Isso é muito difícil de os gestores de escolas entenderem, mesmo indígenas; e quase todos comparam esses com conhecimentos de uma disciplina como português, matemática, ciências. Eu particularmente vejo que não tem motivo de separar, não tem como separar. Mesmo a gente estando tão adaptado com esse sistema.

***F: Como está essa política escolar atualmente, comparado aos períodos anteriores?***

MP: As escolas que se mobilizaram no começo dos anos 2000, sem nenhum apoio das políticas

públicas, só conseguiram resultado porque outras organizações quiseram apoiar. Com Edilúcia, entre 2005 e 2008, a própria política pública estava fazendo isso. Conseguimos avançar. Edilúcia conseguiu entender cada região, também com nossa ajuda. Sem pedir essa opinião, com certeza ela não conseguiria. A gente viajava junto exatamente para conversar: "Será que isso dá certo? Não, eu acho que se a gente fizer dessa maneira pode ser melhor. Eu penso assim. É mesmo?". Com essas ideias conjuntas, resultou uma política um pouco mais equilibrada. Mas termina o mandato e por questões partidárias, tem que mudar de novo a política. Com certeza todos teriam conseguido se mobilizar há muito mais tempo se as políticas do Estado e do município fossem a favor.

No meu ponto de vista, a equipe que estivesse trabalhando bem deveria permanecer. Achei que isso iria acontecer; sinceramente, confiei muito nos meus parentes: "Pedro e André ganharam como prefeito e vice-prefeito para comandar o nosso município, agora vai dar tudo certo, essa equipe da Semec vai permanecer e a gente vai ter avanço". Mas pensei errado. Não teve continuidade, a equipe saiu, tudo morreu; acabaram as oficinas pedagógicas nas regiões, as oficinas de capacitação aqui na cidade, que faziam durante as férias para os professores não ficarem só zanzando por aqui...

***F: Está bem clara agora a importância da mobilização anterior, e onde a canoa parou, não é mesmo? E como seria se tivessem continuado a política anterior...***

MP: Sim. A mobilização da região como um todo começou através do I Magistério, e quando teve a cooficialização das línguas indígenas no município. E o Projeto de Educação ajudou muito trazendo pessoas interessantes para participar da formação. Tudo isso motivou a gente.

Eu não era falante de baniwa, nem minha comunidade. A gente só falava língua geral na minha comunidade, mas quando a gente foi para Escola Pamáali, eu aprendi o baniwa. No início, eu nem queria trabalhar na Escola Baniwa porque eu não

falava a língua da minha própria região, só entendia. Mas aprendi rapidinho, fui falando errado, não queria nem saber. E falei sem colocar português no meio do baniwa. Na língua geral também é difícil eu misturar com português. Passei também a escrever muito rápido.

Muitos de nós sentimos dificuldades no início, porque a gente não era falante. Hoje, acho que a gente escreve baniwa melhor do que português. Superamos e logo começamos alfabetizando na língua baniwa. Hoje, desde pequeninhas as crianças da minha comunidade já falam baniwa. Meus pais sempre falaram baniwa entre eles, mas usavam o nheengatu com a gente. Nós falamos: "Pai, ninguém está aprendendo, a gente está tendo dificuldades, vocês mesmo fizeram errado". Depois disso eles começaram a falar baniwa com a gente, mas não direto. Como na escola: com alguns colegas a gente fala a língua geral, com os outros a gente fala baniwa.

Fomos superando tudo isso também.

***F: Não está tudo perdido, não é mesmo?***

MP: Depois de planejadas, as experiências têm que avançar mais na prática, o que agora ficou

bem difícil. Não deu, mas quem sabe com as próximas eleições em 2012, vamos avançar. Agora só existe uma política pública sem respeito, porque o poder acaba te destruindo.

Mas temos que ter essa coragem mesmo. Como dizem algumas vezes os velhinhos, eles temeram pelo destino dos seus conhecimentos porque alguns filhos ou netos não se interessavam. E hoje a gente já vê diferente, o meu primo de dezoito anos já sabe benzer, já fez três experiências de parto. Meu avô velho disse: "Você já sabe, já dá para você benzer". Depende muito do jovem, do rapazinho.

Muitas escolas estavam se organizando, produzindo pesquisas, conhecimentos, interessados em se envolver com o trabalho comunitário, contando com uma Secretaria de Educação preparada para receber o pessoal e o material de pesquisa que estavam produzindo. Mas ainda é possível dar continuidade, ter novos projetos, é possível...

***F: Obrigada Madalena. Estamos mesmo contando o que foi feito, apontando para o que ainda pode ser feito...***

# CONSTRUINDO UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO AVANÇADA INDÍGENA DO RIO NEGRO: ALTERNATIVAS INOVADORAS PARA A CONTINUIDADE DA FORMAÇÃO DE JOVENS E LIDERANÇAS INDÍGENAS

FLORA DIAS CABALZAR  
LUCIA ALBERTA ANDRADE DE OLIVEIRA

***“Como vai ficar? Vai ficar nível igual, ou tem que sobrepor uns aos outros? Essa é a questão quando falamos de conhecimentos.” Higinio Tenório, Tuyuka***

Importantes conquistas das escolas indígenas do alto rio Negro foram reforçadas com a implantação, nos últimos cinco anos, de ensinos médios em comunidades espalhadas nas calhas do alto rio Negro e afluentes. Os povos indígenas procuraram direcionar também essa etapa de ensino à valorização das culturas e línguas, gestão autônoma de seus territórios e dos conhecimentos próprios, inspirados nos mesmos objetivos debatidos nos últimos 15 anos para o ensino fundamental nessas escolas indígenas, supondo a pesquisa de temáticas relevantes ao bem estar e à qualidade de vida nas terras indígenas, gestão escolar autônoma e participativa, valorização das línguas e culturas. Caminharam nessa direção apostando na articulação em redes de escolas, na força política dos agentes pedagógicos indígenas, assim como em parcerias entre associações indígenas, governo, organizações não governamentais, instituições de pesquisa, dentre outras.

A Foirn, por meio do projeto *Educação Escolar Indígena do Rio Negro* e em parceria com o ISA e

associações de base, apoiou na última década a concretização de alguns projetos-piloto em comunidades que propunham a reformulação de suas propostas de educação escolar básica. Vale ressaltar que sempre surgiram demandas de várias outras comunidades e escolas para um acompanhamento mais direto a suas iniciativas. O projeto acompanhou essas escolas piloto de forma mais aprofundada e investiu muito para que as novas práticas pudessem ser incorporadas gradativamente pelas políticas públicas, que viriam a alcançar de forma equitativa as demandas que se espalhavam pela região.

Há vários anos, a Foirn vem também promovendo debates e discutindo critérios para viabilizar o ensino superior indígena no rio Negro, envolvendo parceiros diversos em momentos variados. Discussões e seminários que se intensificaram nos últimos dez anos na região, também provocaram interesses por ensinos médios considerados específicos, propostos com maior autonomia pelas comunidades; pela continuidade de um mesmo projeto político-pedagógico para toda a educação básica; e por um ensino superior indígena do rio Negro viabilizando, por meio da atuação Foirn e seus parceiros, ações mais inclusivas, de maior escopo e mais abrangentes que as iniciativas de escolas piloto, tornando mais



© Lúcia Alberta de Andrade/ISA, 2011

**Reunião do grupo que está construindo desde 2009 um programa de educação escolar indígena diferenciado e debatendo a criação de um instituto de conhecimentos indígenas no Rio Negro, Maloca da Foirn**

efetiva, inclusive, a participação dos municípios de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos.

A reflexão da Foirn e das associações filiadas prosseguiu nos últimos anos, conformando debates importantes em torno da implantação de um ensino superior indígena na região do alto e médio rio Negro, diversificando rumos de discussão com diferentes parceiros. **O tema Universidade permeou as discussões feitas na consulta ampliada às comunidades indígenas e nos seminários temáticos, como uma alternativa futura se reformulada para que possa atender, com uma estrutura menos burocrática e mais flexível que as já existentes, às reais demandas das comunidades indígenas.**

### **Seminários temáticos**

Pesquisas desenvolvidas nos ensinos médios implantados nos últimos cinco anos em algumas escolas focaram problemáticas, como a da transmissão e registro de conhecimentos para o manejo do mundo segundo calendários ecológicos tradicionais; narrativas de origem que dão sentido ao grande território de ocupação milenar pelos povos Tukano, Aruak e Nadahup no noroeste amazônico; desenvolvimento indígena sustentável da região, comércio solidário associado ao desenvolvimento de cadeias produtivas e manejo sustentável dos recursos envolvidos.

Buscando avançar para além dos ensinos médios, como mais uma etapa de formação dife-

renciada, intercultural e interdisciplinar, baseada nos problemas e nas potencialidades dos povos indígenas do rio Negro e na experiência acumulada das escolas indígenas, inicia-se em 2009 uma série de seminários em São Gabriel da Cachoeira reunindo lideranças e pesquisadores indígenas e convidados de fora da região. Nesse processo de consultas, se debateu muito a importância dos conhecimentos tradicionais no enfrentamento dos desafios impostos pelas transformações nos modos de vida locais, regionais e mundiais.

A reunião de “arrancada” aconteceu em agosto de 2009, os seminários temáticos “Manejo do Mundo” e “Narrativas de Origem, Rotas de Transformação” em 2010, a reunião de Pesquisa e Formação Intercultural e Interdisciplinar do rio Negro, em 2011, todas elas buscando gerar elementos para um projeto político-pedagógico de um possível ensino superior indígena inovador do rio Negro. Esse processo continuará ao longo do ano de 2012 com mais dois seminários: “Economia do Rio Negro” e “Seminário Internacional”. Este último possibilitando mais um intercâmbio entre as experiências de universidades brasileiras e estrangeiras que focam seu trabalho no fortalecimento do conhecimento tradicional, diálogo e pesquisa intercultural, e sistematização de conhecimentos, com o objetivo de aprimorar a proposta que viemos construindo no rio Negro.

Em resumo, após a realização de três seminários, reuniões de trabalho e da consulta ampliada às comunidades indígenas, e tendo ainda dois seminários pela frente, está se construindo a proposta de um programa de formação avançada, aprofundada – denominação consensuada pelos participantes deste processo, já que para eles o termo “superior” traria uma conotação negativa e poderia subestimar os cursantes do ensino médio e fundamental – que acolha a diversidade do rio Negro (cultural, linguística, de situações e de contextos) e que se volte a organizar processos de produção e de transmissão de práticas e de conhecimentos para que se viva bem naquela região amazônica.

Foi proposto “discutir o ensino mais aprofundado de nossa realidade, pensando nos sentidos de estarmos hoje na maloca [...]. Estudos profundos que tomem por conhecimento base a maloca, e não ideias de superioridade do conhecimento científico. Que tenham como base os conhecimentos indígenas menos contaminados” (André Baniwa). Procurando uma proposta de universidade indígena mais adequada para suas vidas, a estratégia seria desviar da relação de superioridade científica partindo dos conhecimentos indígenas, dando condições para eles existirem; olhando com mais cuidado para as diferentes formas de se produzir saberes, propondo que existam críticas para que ainda se possa repensar e melhorar o que já existe hoje em termos de educação escolar indígena.

“Chegar a um grau de ser pajé exige uma formação bastante sacrificada, esforço do próprio jovem ou pessoa, que acontece fora da escola” (Sr. Clarindo). “Esse estudo seria para aprofundar na questão da pajelança ao chegar mais perto e estudar em detalhe cada parte, o porquê de cada palavra, o porquê daqueles acontecimentos” (Evaldo Pedrosa); ou ainda, aprofundar o conhecimento “adquirindo mais técnica, competência e habilidade para desenvolver trabalhos mais produtivos, incorporando conhecimentos, ferramentas, metodologias dos brancos, da ciência ocidental, para enfrentar alguns desafios e mudanças que se vê no mundo de hoje, para as quais conhecimentos e práticas indígenas não teriam necessariamente, soluções” (Higino Tenório).

Lembrando sempre que uma universidade ou escola não podem formar um *baya* ou *kumu*, e que em uma universidade que leve verdadeiramente a sério as ciências indígenas, as ciências tradicionais teriam que se manter como sistemas autônomos, não devendo se fundir com as ciências ocidentais (Manuela Carneiro da Cunha), evidenciando melhor a diferença entre os modos de conhecimento indígenas e dos brancos, para enxergar mais possibilidades de diálogo (Gilton Mendes).

## Consultas e debates sobre a continuidade do ensino-pesquisa

O percurso dos seminários de consulta e reuniões regionais ampliou a conversa e as discussões, tendo explicitado até o momento algumas diretrizes para a proposta de um programa de formação avançada indígena junto às comunidades indígenas do rio Negro: busca-se estruturas de formação menos burocratizadas que os atuais ensinamentos superiores existentes, o multilinguismo nas práticas de ensino e pesquisa, assim como a predominância dos conhecimentos indígenas. No âmbito dessa proposta em particular, vem se chegando a **um consenso de que não se pretende replicar cursos superiores já existentes como Direito, Medicina, Antropologia, Biologia e outros, nem competir com as alternativas já existentes na região, das licenciaturas interculturais ou de acesso diferenciado às universidades.**

O processo de consulta através dos debates temáticos permitiu questionamentos e propostas para os processos de formação escolar indígena na região. Têm sido analisadas e debatidas em conjunto várias possibilidades de continuidade e de rupturas com relação às experiências já em curso na última década.

A consolidação gradual dessa proposta, como diz André Baniwa, também “deve acontecer através de críticas”. Desde o seminário de Arrancada, a ideia reiterada de que “precisamos realmente crescer com conhecimento de fora, mas sem deixar de lado os conhecimentos dos povos indígenas”, tem sido discutida: pela ausência dos conhecimentos indígenas nas universidades dos *brancos*; nos desafios e dúvidas quanto aos caminhos viáveis para alcançar uma proposta de um programa de formação que prepare efetivamente para viver a realidade indígena do rio Negro; e nas dúvidas quanto aos modos como os índios querem se colocar nessa interface entre conhecimentos dos indígenas e dos não indígenas.

Segundo Domingos Barreto no seminário de Arrancada, “Temos medo de falar aberta-

mente um ao outro. Não aprofundamos essa discussão. Tem que aperfeiçoar, tanto com os indígenas que já se formaram no ensino superior e com as lideranças indígenas, quanto com as experiências das escolas que vêm surgindo como experiências concretas. Esse pode ser o momento para construir esse projeto a ser colocado ao bem estar das comunidades e famílias que vivem no rio Negro. Um projeto que não é uma coisa terminada, ou coisa que é pensada por um, mas vem do conjunto de ações e que vai exigir tanto de professores como lideranças, que possam conduzir ao melhor entendimento, com melhores colocações.”

Alguns antropólogos ou assessores externos reiteraram a questão das relações assimétricas existentes entre saberes ocidentais e indígenas, o lado indígena tendo estado sempre em desvantagem. A questão é o tipo de troca que os indígenas pretendem, entre os dois tipos de ciência. Se uma troca limitada, onde a ciência ocidental toma os indígenas apenas como auxiliares, onde o conhecimento indígena é colocado *na rota da escola*. Ou uma troca voltada para manter, desenvolver, revitalizar as ciências indígenas: onde se transmite os conhecimentos das ciências ocidentais *através das rotas de aprendizado indígenas*, onde os brancos colaboram na pesquisa *dentro de um sistema indígena*.

Nos seminários de consulta, tem se falado muito da preocupação com o destino dos conhecimentos próprios que enfocam o manejo do mundo no âmbito mais espiritual que é, segundo os mais velhos, o único a garantir a possibilidade de se viver bem nessa região: fórmulas narrativas e benzimentos que fundamentam o bem estar. Esses conhecimentos estariam se perdendo. Lideranças do Pirá Paraná afirmaram uma ação indígena em curso, de manejo compartilhado do mundo: a gestão espiritual, social, da saúde do grande território hoje ocupado pelos povos do Uaupés e Içana. Lideranças do rio Negro reforçam que essa gestão territorial e de conhecimentos compartilhada - entre indígenas e segundo suas

formas próprias de transmissão de saberes -, deva se antecipar ao diálogo com os brancos. Mas pode ser ampliada e ganhar potência também através de novos projetos e novas escolas. E que os limites do que, com quem e onde compartilhar também serão eventualmente revistos no âmbito das experiências e intercâmbios atuais. Sobretudo, o compartilhamento de partes dos saberes de maior valor *entre indígenas* lhes interessa, comentava Higino Tenório, por seu *efeito generalizado* sobre todos, se atualizados por grandes benzedores, dançadores e respeitadores de dietas.

O desejo de se conduzirem para os estudos aprofundados dos próprios saberes, pretendem buscar ainda *com os pés no chão de hoje* - a partir das demandas, problemas e anseios das comunidades e gerações *atuais*; os mais velhos com a palavra final - e considerando os desafios colocados pelos diferentes modos de vida indígena na região, muito variáveis, desde o Pirá Paraná, alto ou médio rios Tiquié, Uaupés ou Içana, alto e médio rio Negro, até os municípios de Santa Isabel e Barcelos.

### Formato institucional

Para alcançar seus objetivos de fortalecer os conhecimentos indígenas do rio Negro e viabilizar processos mais equitativos de diálogo entre as diferentes culturas, como cerne das suas propostas para etapas posteriores à formação no ensino médio, é preciso imaginar um formato institucional que dê conta dessa nova realidade, jovens e lideranças indígenas construindo uma formação que atenda a suas reais demandas.

Após dois anos de seminários e consultas ampliadas a algumas comunidades indígenas do rio Negro, está se caminhando para a construção de um Instituto de Conhecimentos Indígenas dos Povos do Rio Negro, no qual poderá ser implantado o Programa de Formação Avançada/Aprofundada, criando assim outras alternativas para os jovens do rio Negro, inclusive aqueles diretamente envolvidos nos projetos em andamento na região, como os agentes indígenas de manejo

ambiental (Aimas), os assessores pedagógicos indígenas (APIs), pesquisadores indígenas, dentre outros que se interessarem por uma proposta de formação distinta daquelas já ofertadas pelas universidades públicas na região.

As discussões até o momento indicam para a seguinte forma básica e inicial de funcionamento. (a) Núcleos de formação e pesquisas, com atividades realizadas sempre nas bases, nas diversas regiões, ligados às escolas indígenas com ensino médio, ou a grupos de pesquisa independentes, cada regional fazendo um planejamento da política linguística a ser adotada nas atividades de formação local e em outros contextos desse processo de formação aprofundada. (b) Outras atividades, como oficinas, cursos, seminários, grupos de trabalho e intercâmbio aconteceriam em São Gabriel da Cachoeira e/ou Santa Isabel do rio Negro e/ou Barcelos, nos espaços institucionais de apoio ao programa, sempre nas línguas definidas por cada regional. (c) Um conjunto de apoios financeiros e logísticos para viabilizar o funcionamento: bolsas de pesquisa; bolsa de estudos, transporte, hospedagem e despesas nos períodos conjuntos; materiais para pesquisa; supervisão acadêmica e pedagógica; professores e pesquisadores associados; entre outros.

O Instituto poderia operar então como uma rede de sedes locais ou sub-regionais, com uma coordenação logística e executiva na cidade. Os núcleos regionais restariam situados em cada uma das regiões da Coordenadoria da Foirn, sendo geridos pelas comunidades onde se encontram, contendo bibliotecas e telecentros com acesso à internet, priorizando oficinas específicas de acordo com as pesquisas desenvolvidas nesses locais.

**A estrutura de gestão teria um formato institucional mais flexível, possibilitando uma governança hegemonicamente indígena.** Está sendo desenhado um formato preliminar composto por um Colegiado de natureza deliberativa sobre questões políticas, pedagógicas e científicas, composto majoritariamente por indígenas (lideranças,

professores, pesquisadores, cursistas, etc.) organizados em Conselhos Locais (por região das coordenadorias da Foirn). Também participariam do Colegiado, mas em caráter minoritário, representantes de instituições participantes do processo e assessores convidados pelos indígenas. Entre os membros do Colegiado se comporiam duas Coordenações: uma executiva, de natureza operacional, e outra político-pedagógica, no sentido estrito do termo. A gestão do Instituto, assim proposta, seria colegiada e com ampla participação dos povos indígenas do rio Negro e respectivos parceiros/financiadores.

**Vale ressaltar que a proposta do Instituto somente será completa com a sua construção e aceitação pelas comunidades, pelas políticas públicas, assim como pelas instituições de pesquisa e fomento e pelo mercado de novos profissionais indígenas.**

### **Desdobramentos da proposta**

Nem todas as demandas que emergiram ao longo das consultas regionais serão absorvidas por esse Programa de Formação e pelo Instituto propostos. Além das demandas diretamente relacionados ao Programa de Formação aqui desenhado, há outras demandas com três eixos principais: (i) formação superior regular em áreas de conhecimento consagradas em universidades convencionais; (ii) formação de professores indígenas nos marcos das licenciaturas interculturais, qualificando para atuar nos ciclos finais do ensino fundamental e no nível médio; e (iii) desafios próprios da formação do nível médio, que produz o público preferencial das demais alternativas (licenciaturas interculturais, formação superior regular e formação aprofundada indígena).

Existe a possibilidade de trabalhar parte dessas demandas através de um "observatório indí-

gena rionegrino do ensino superior", que poderia ser criado com os seguintes objetivos fundamentais: (a) acompanhar a formação acadêmica dos indígenas do rio Negro que optaram por estudar em cursos regulares e convencionais das instituições de ensino superior (IESPs) no Amazonas e em outros estados e fora do Brasil; (b) estimular que os conhecimentos indígenas sejam valorizados e possam fazer parte da formação desses indígenas dentro das IESPs convencionais; e (c) contribuir para que os indígenas formados que optem por retornar para suas aldeias/cidades possam empregar os conhecimentos que adquiriram em prol da melhoria da qualidade de vida dos seus parentes.

Esse observatório, vinculado diretamente à Foirn, seria tanto um ambiente de discussão e proposição acerca do acesso e a permanência de indígenas rionegrinos no nível superior (em cursos regulares e/ou licenciaturas interculturais), quanto um embrião de uma rede de proteção social em escala regional, visando influenciar políticas públicas mais amplas relativas ao sistema de ensino superior e ao sistema de Ciência & Tecnologia, assim como políticas internas a cada IESP, em particular para torná-las mais acolhedoras à diversidade indígena.

Entre essas e outras, se está tomando a sério nos seminários os desafios de lutar, refletir e chegar a realizar essa proposta de um programa de formação avançada indígena do rio Negro, que corresponda a uma alternativa inovadora para a continuidade da formação dos jovens indígenas que concluem o ensino médio nas escolas situadas em terras indígenas e também aos jovens e lideranças diretamente envolvidos em outros processos de formação, seja no âmbito das escolas indígenas, seja nos demais projetos desenvolvidos na região, muitos dos quais pela parceria Foirn e ISA nos últimos 15 anos.

# AS ESCOLAS INDÍGENAS E O MANEJO AMBIENTAL NO ALTO RIO NEGRO

ADEILSON LOPES DA SILVA  
ALOISIO CABALZAR

No alto rio Negro, algumas escolas indígenas são escolas abertas e dedicam grande parte de sua energia à compreensão e enfrentamento dos problemas e preocupações vivenciadas pelas comunidades dos seus alunos. Assumem uma posição de vanguarda no ato de fazer educação numa região onde a escola, por muito tempo e até hoje, em muitos casos, tem sido sinônimo de negação da sabedoria e territorialidade indígenas. Estas escolas indígenas não mais isolam as pessoas da vida comunitária, não estão aí apenas para alfabetizar na língua do colonizador, ou para inculcar uma ideia de distanciamento entre escola e a vida real. Dentre as preocupações que têm assumido, o manejo ambiental vem ganhando um lugar de destaque e será tema deste texto.

## **O manejo ambiental como tema na escola indígena**

Não parece necessário nos estendermos em argumentações sobre a importância do manejo ambiental para a boa qualidade de vida no alto rio Negro; ou sobre a relevância da contribuição atual das escolas indígenas altonegrinas para a formação das novas gerações que habitam a região, como explícito em outras partes desse

livro, especialmente em tempos de aceleradas transformações sociais, econômicas, culturais. No alto rio Negro, a saúde do ambiente é vital para a saúde e qualidade de vida das pessoas. Iniciativas e projetos comunitários e intercomunitários têm mostrado interesse crescente no manejo apropriado de peixes, plantas e paisagens, a partir de diagnósticos sobre histórico e situação atual de uso. Geralmente, essas pesquisas são desenvolvidas em conjunto por pesquisadores e conhecedores indígenas e especialistas externos, de diferentes formações. Os problemas socioambientais percebidos hoje, como a pressão intensa sobre certos recursos e processos graduais de escasseamento, são atribuídos a causas múltiplas, com ênfase ora em fatores mais econômico-ecológicos, ora naqueles próprios de uma cosmopolítica mais abrangente.

Para ilustrar, uma estimativa recente aponta que 221 mil quilos de peixe são consumidos anualmente pelos Baniwa e Coripaco na bacia do Içana, sendo que a produtividade pesqueira que atende a tal demanda depende de vários aspectos: das relações das comunidades entre si, delas com o rio, com os igarapés, lagos, e com os peixes; bem como também de aspectos mais globais do equilíbrio dos ecossistemas amazônicos (ISA/Acep, 2011).

O surgimento de algumas escolas indígenas nos últimos 15 anos se deu em um cenário de crescentes desafios enfrentados pelas comunidades, inclusive a necessidade de cuidar melhor de alguns ambientes ou recursos florestais mais ameaçados. O manejo de arumã no rio Içana, e da sorva no rio Tiquié, por exemplo, passaram a ser foco de atenção e de pesquisas nestas escolas, preocupadas com o aumento da exploração advindo de iniciativas de comercialização (Arte Baniwa, Banco Tukano, Wariró). Várias experiências visando um melhor manejo da pesca e dos ambientes pesqueiros, incluindo a construção de estações de piscicultura, passaram a ganhar lugar de destaque nas discussões das escolas, após diversas assembleias realizadas pelas comunidades terem apontado para a necessidade de se debater, pesquisar e buscar soluções para a escassez de peixes na região.

As escolas indígenas também surgiram em um momento em que problemáticas como o desenvolvimento sustentável, colapso ambiental, biodiversidade e mudanças climáticas estiveram bastante em evidência em diferentes ambientes da luta socioambiental no mundo todo. Nestas escolas, assuntos como estes vêm ganhando cada vez mais espaço de debate, interpretados à luz de situações vividas pelas próprias comunidades indígenas. Nesse âmbito, esses temas são debatidos, incorporando interpretações de velhos e conhecedores de cada povo, suas visões sobre o que acontece no mundo. Esse contexto motivou uma série de experiências de formação e práticas de pesquisa voltadas para o manejo do território. Muitas destas experiências são alavancadas pelas associações comunitárias através de projetos discutidos em suas assembleias e vão ganhar corpo no ambiente das escolas, muitas vezes reconhecidas como espaços adequados para realização de pesquisas e lugar de teste de experiências inovadoras. Isso reflete uma das principais características destas escolas indígenas, que é a permeabilidade às questões e desafios postos pela vida comunitária, e seu enredamento com



© Aloísio Cabalzar/ISA, 2008

**Aimas, Escola Tuyuka**

o movimento indígena regional e suas questões de pauta.

Um apanhado das experiências em manejo das escolas indígenas foi apresentado recentemente no livro *Manejo do mundo: conhecimentos e práticas dos povos indígenas do rio Negro* (Cabalzar, 2010). O livro mostra que há vários formatos de pesquisas e de experiências de manejo ambiental em curso no rio Negro, tanto do lado brasileiro como colombiano, sendo que várias delas mantêm uma importante base de interação com os conhecimentos indígenas no âmbito das escolas. O livro relata diversas pesquisas participativas e experiências de manejo que correspondem a processos de formação que se sobrepõem, muitas vezes, à formação de alunos de ensino médio nestas escolas. As metodologias de pesquisa são diversas e visam desde discussões conceituais, diagnósticas, aprofundamento do conhecimento dos saberes próprios e suas formas de transmissão, até o monitoramento

e avaliação de procedimentos e resultados de projetos de pesquisas ou planos de ação de várias ordens.

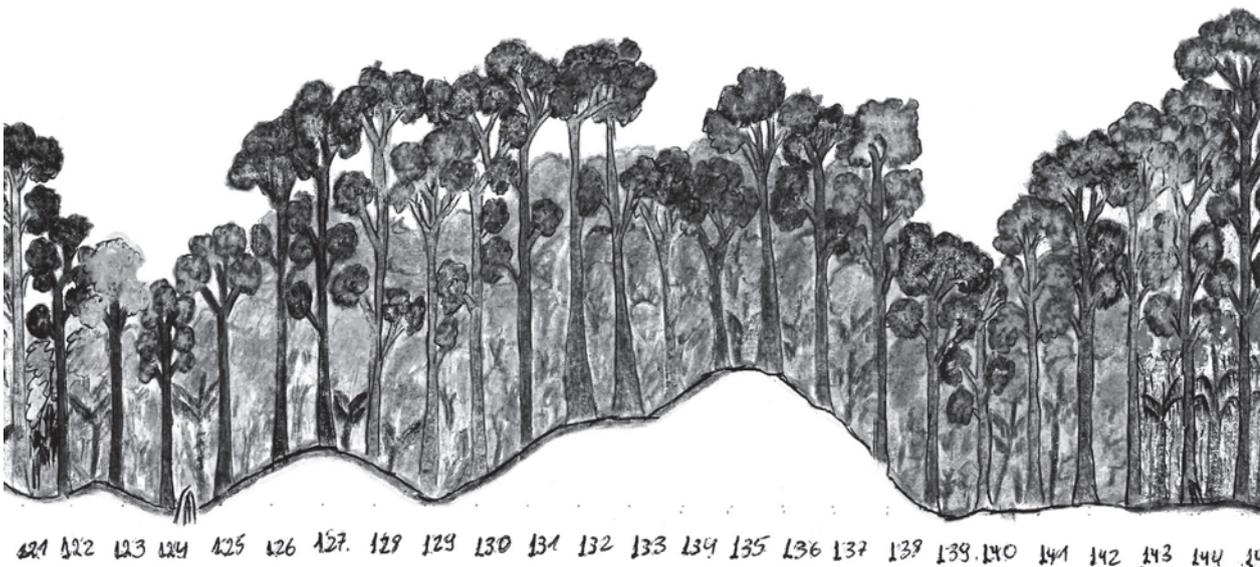
Durante o seminário homônimo ao livro, que aconteceu em São Gabriel da Cachoeira em abril de 2010, os participantes problematizaram alguns desafios que estas experiências enfrentam. Podemos destacar o desafio de favorecer a participação dos velhos conhecedores nos processos de pesquisa, o desafio que representam as tentativas de diálogo e colaboração entre conhecimentos indígenas e não indígenas, o desafio da incorporação e valorização dos modos próprios de circulação e geração de saberes, bem como os desafios da adoção de novas formas de registro e circulação de conhecimentos, e seus efeitos sobre as relações entre as pessoas e demais seres. Em geral, as experiências relacionadas ao manejo ambiental nas escolas indígenas foram bem avaliadas neste seminário, e diversas manifestações apontaram para seu aprofundamento em um futuro programa de formação aprofundada a ser criado na região (<http://www.socioambiental.org/nsa/detalhe?id=3063>). Ganha força, cada vez mais,

a premissa de que é importante reconhecer e mobilizar a sabedoria ambiental rionegrina para o manejo do mundo - o conhecimento dos velhos, dos antepassados, e dos especialistas em cantos, danças, benzimentos para controle dos processos -, bem como seu patrimônio ecológico, as paisagens e a biodiversidade, além dos conhecimentos não indígenas disponíveis no mundo, para com eles sinalizar novos rumos para a manutenção ou melhoria da qualidade de vida e das relações no alto rio Negro.

### **Escolas indígenas, origem e atuação dos agentes indígenas de manejo ambiental**

Um desafio que qualquer experiência de desenvolvimento descentralizado e localmente protagonizado enfrenta está relacionado com a formação e promoção de animadores e mediadores locais de ações e de tomadas de decisões.

No caso do alto rio Negro, região de altíssima diversidade socioambiental, as ações e discussões no âmbito desse tema vêm avançando a partir da composição de equipes interdisciplinares e mul-



ticulturais de trabalho que partem, como pressuposto, das demandas indígenas e da possibilidade de sobreposição de interesses com relação às questões de sustentabilidade nas comunidades. Nestas equipes se encontram lideranças e intelectuais indígenas, antropólogos, biólogos, ecólogos, economistas, agrônomos, educadores e demais especialistas não indígenas, destacando-se os pesquisadores indígenas, dentre os quais estão incluídos os Agentes Indígenas de Manejo Ambiental (Aimas).

A mobilização em torno dos Aimas surge do interesse em estimular a participação dos mais jovens em iniciativas de pesquisa e manejo ambiental. Essa participação se dá por meio de diversos encontros de formação e pesquisa com foco específico no tema. Tal formação emerge na prática de algumas escolas que optam pelo enfrentamento desse desafio, sobretudo as escolas baniwa, tukano e tuyuka; assim como das associações de base (como Acimet, OIDS, Acirc, OIBV, Cipac, dentre outras) e da Foirn, atuando por vários anos nesse movimento em parceria com o ISA.

Esta é uma categoria que vem se formando há alguns anos, e da qual se espera que acumulem e desenvolvam, tanto habilidades para produzir e transitar por redes de conhecimentos, quanto ações que respondam a problemas de sustentabilidade das comunidades. Em várias assembleias das escolas indígenas, e em seus projetos político-pedagógicos em construção, vem ficando evidente que um dos papéis que as comunidades esperam dos alunos formados nestas escolas seria justamente este. Seria o Aima uma nova categoria profissional viável, emergindo do contexto e das demandas regionais? Um novo profissional que surge a partir da prática de ensino-pesquisa nas escolas indígenas?

Os Aimas, como atores do movimento indígena, têm cumprido um papel especial dentro do conjunto mais amplo de pesquisadores indígenas. Aos Aimas compete reunir, organizar, traduzir informações e saberes associados ao manejo ambiental acumulados por seu próprio povo. Ao mesmo tempo apropriam-se e traduzem informações e conceitos que estão sendo gerados pelas sociedades envolventes, no diálogo com



Desenho de perfil de trilha elaborado por alunos do ensino médio da Escola Tuyuka (2007)

as comunidades onde vivem e por onde circulam. Cruzadas estas perspectivas, espera-se que as comunidades e organizações indígenas possam traçar os cenários próprios em que desejam se mover, visando o manejo sustentável de seus territórios.

Os Aimas têm exercido de maneira cada vez mais efetiva o papel de animadores, pesquisadores e educadores nas questões referentes ao desenvolvimento local. Atuam na interface entre tecnologia, pesquisa intercultural, manejo ambiental; no processo educacional para a sustentabilidade e no monitoramento e gestão territorial. Transitam, inevitavelmente, por este complexo universo de encontros - e também desencontros - de conhecimentos e práticas locais, regionais, nacionais e globais que vêm acumulando, disponibilizando saberes que poderão ser importantes para a sustentabilidade futura nas terras indígenas amazônicas. Assim, vêm podendo traduzir e contextualizar questões que dificilmente seriam apreendidas sem contar com o diálogo com alguns especialistas não indígenas. Isso confere um caráter cada vez mais globalizado e intercultural a suas práticas, ainda que o maior desafio neste cenário seja o de garantir e manter a especificidade de cada povo, seus modos de pensar e suas formas de diferenciação.

As escolas indígenas são um importante, senão principal, núcleo de formação e articulação dos Aimas que hoje atuam na região do rio Negro, guardadas as devidas diferenças entre as dinâmicas existentes nos rios Tiquié, Uaupés, Içana e no médio rio Negro.

Para ilustrar a extensão e diversidade dessas atuações, basta registrar as diversas iniciativas em que mais de 50 Aimas já se envolveram nos últimos seis anos, contemplando:

- pesquisas participativas e interculturais (ex.: Sustentabilidade Ecológica e Social do Extrativismo de Arumã no Alto Rio Negro, Agrobiodiversidade em São Gabriel da Cachoeira, Paisagens Baniwa do Içana, Paisagens Florestais do Alto Tiquié, Calendário econômico-ecológico

e sociocultural do rio Tiquié, Peixes e Pesca no Tiquié, Pesca em Iauaretê, Sistema Agrícola do Rio Negro);

- projetos de manejo sustentável e alternativas de geração de renda e subsistência (ex.: *Arte Baniwa, Banco Tukano, Agrobiodiversidade, Piscicultura e Manejo Agroflorestal, Manejo de Recursos Pesqueiros no Médio e Alto Içana*);
- campanhas de separação, coleta seletiva e destinação adequada de lixo, especialmente pilhas (muito consumidas nas comunidades);
- atuação como professores especialistas nas áreas de formação técnica envolvendo manejo ambiental nas escolas, a exemplo do que tem acontecido na Escola Indígena Baniwa e Coripaco Pamáali (médio rio Içana), na Escola Tuyuka ʘtapinoƨona Tuyuka (alto rio Tiquié), na Escola Tukano Yupuri (médio rio Tiquié) e na Escola São Miguel (Iauaretê, no médio Uaupés).

Para uma cuidadosa descrição das iniciativas acima citadas, e das relações e parcerias institucionais envolvidas, recorrer ao livro *Manejo do Mundo: conhecimentos e práticas dos povos indígenas do rio Negro* (Cabalzar, 2010) e às experiências das escolas indígenas neste volume.

Para além destas redes de formação e atuação mencionadas, alguns Aimas vêm colaborando cada dia mais no fortalecimento do diálogo entre as comunidades indígenas e iniciativas de pesquisa de institutos e universidades que, sem a mediação dos mesmos, teriam maiores dificuldades de promover seus protocolos *formais* de pesquisa na região. Diversos planos de manejo, monitoramentos da disponibilidade de recursos e de impactos do extrativismo vegetal, da pesca e da caça só estão se viabilizando em função do envolvimento dos Aimas e das escolas piloto. Esses processos estão permitindo trilhar caminhos promissores, que podem fazer a diferença para um futuro de sustentabilidade sócioambiental para as comunidades e territórios indígenas.



algumas linhas de fomento que garantem bolsas específicas para atuação de pesquisadores indígenas, como o Programa Jovem Cientista Amazônica e o Programa Ciência na Escola. Mas ainda são quantias modestas no formato de bolsas de curta duração, e quase sempre os projetos precisam ser coordenados por pesquisadores com titulação acadêmica, ainda que possam incorporar estudantes bolsistas de nível fundamental e, sobretudo, de ensino médio.

Outra questão diz respeito à demanda dos Aimas pela complementação de sua escolarização, seja em nível fundamental, médio ou pós-médio. Surge daí a necessidade de promover esquemas de formação nessa linha, mas com opções curriculares apropriadas às práticas às quais eles estarão se dedicando. Opções apropriadas que têm sido viabilizadas nos processos menos formais das pesquisas participativas ou nos processos alternativos de ensino via pesquisas nas escolas indígenas. Experiências essas que vêm esbarrando em dificuldades de reconhecimento pelo sistema oficial de ensino-pesquisa. Na contramão da Sect, com a mencionada Fapeam, está a Seduc, cuja área de educação escolar indígena vem logrando apenas ínfimos avanços nas últimas décadas. Não são raras as escolas indígenas de ensino médio do alto rio Negro funcionando sem o reconhecimento do Estado, ou por meio de arranjos como salas de extensão de escolas situadas na cidade de São Gabriel, cujos projetos político-pedagógicos (PPPs) e estrutura de gestão estão completamente distantes do que se pleiteia nas escolas em terras indígenas.

E por mais que tenham logrado êxitos fundamentais na última década, as escolas indígenas em atuação no alto rio Negro ainda enfrentam resistência às inovações, por elas pleiteadas, na forma de conduzir a escolarização da população. Na bacia do rio Içana, por exemplo, os Baniwa e Coripaco vêm demandando e tentando implementar uma experiência de escolarização, inicialmente em nível fundamental, que integre e reconheça a prática de pesquisa exercida pelos Aimas em atuação naquelas terras. O objetivo é viabilizar que es-

ses indígenas sigam realizando suas pesquisas sobre manejo ambiental nos territórios onde vivem, mas que essas mesmas atividades passem a estar associadas à escola, sendo reconhecidas e contabilizadas enquanto etapas semipresenciais de seu próprio processo de escolarização. Nesse formato, estariam garantidos os estímulos necessários para que os Aimas prosseguissem suas pesquisas.

Em geral os Aimas, e alunos potenciais do ensino fundamental, são pais de família que não podem mais cumprir com o "ensino de carreira", frequentando a escola em tempo integral durante os módulos letivos, como fazem os mais jovens que frequentam normalmente a escola Eibc. A experiência levada ao cabo dessa maneira estaria liberando e direcionando uma grande e criativa energia social em favor das necessidades de pesquisa e desenvolvimento de seu próprio território, e ainda elevando os níveis de escolarização da população. Mas infelizmente, devido aos custos mais elevados que essa formação implica, ela não foi reconhecida pela Secretaria Municipal de Educação (Semec) à qual a Eibc está vinculada, inviabilizando-a. Este é um dos principais desafios de experiências inovadoras como esta. Uma escola dedicada a formar um aluno-pesquisador supõe um sistema mais "caro" que o convencional, do aluno-ouvinte, da escola reprodutora de conhecimentos que estão nos livros didáticos oferecidos pelas secretarias de educação.

No caso da Escola Tuyuka, como diretriz do projeto político-pedagógico do ensino médio integrado indígena, os alunos são orientados a escolher uma área de formação e pesquisa de seu maior interesse. Cada aluno pode se dedicar mais intensivamente a uma pesquisa específica de sua escolha (por exemplo, os benzimentos tuyuka - com aprofundamento mais exclusivo nos modos de conhecimento próprios -, ou as paisagens florestais, o manejo de recursos pesqueiros, meliponicultura ou piscicultura - onde confrontam conhecimentos próprios e saberes ocidentais). O aprofundamento nestas pesquisas, centrais na formação de ensino médio, vem

contando inicialmente com aporte de vários projetos, muitos deles viabilizados pela parceria de longa data entre a Foirn e o ISA, e pela participação tanto de especialistas indígenas como de pesquisadores não indígenas, formadores ou assessores externos. O aprofundamento nas pesquisas corresponde ao processo de formação: alunos e professores indígenas, assim como especialistas não indígenas, estão se habilitando para essas práticas de pesquisa que se dão no diálogo entre diferentes saberes. E para futuramente, formar outras pessoas e novas turmas de alunos indígenas. Na contramão, a Seduc faz contínuas cobranças de execução de uma proposta curricular disciplinar. Enquanto professores, alunos e Aimas se preparam para desenvolver o ensino via pesquisa com enfoques temáticos de interesse comunitário, professores indígenas acabam induzidos pela Secretaria Estadual de Educação do Amazonas a lecionar física ou química segundo a grade curricular das escolas estaduais situadas fora de terras indígenas ou de contextos socioambientais específicos. São cobrados a atuar de uma maneira para a qual, efetivamente, não estavam sendo preparados. E sua formação em metodologias de pesquisa no âmbito dos projetos de manejo e de educação escolar, conduzida pelas escolas com apoio de vários parceiros, é ameaçada a ficar de escanteio.

Com uma extensão de 11 milhões de hectares e 23 línguas faladas pelas diversas etnias, nenhuma ação de curto ou médio prazo, com a escala necessária para dar conta de questões importantes para o desenvolvimento regional sustentável

das terras indígenas do alto rio Negro, será viável sem que atores como as escolas indígenas e os Aimas figurem como importantes protagonistas do processo. Ao menos no campo da gestão e manejo ambiental, esta contribuição vem se tornando cada dia mais evidente. E seria muito apropriado que pudessem ser levadas a cabo soluções para que essas experiências possam seguir adiante, sendo amadurecidas e aprofundadas. Com uma equipe mínima de assessores, consultores técnicos e pesquisadores colaboradores disponibilizada pelas ONGs e pelo poder público, destaca-se cada vez mais o potencial dos Aimas, associados às escolas e organizações indígenas, como animadores e multiplicadores de experiências que são vistas positivamente pelas comunidades.

Anima-nos afirmar que, no alto rio Negro, as escolas indígenas criadas por associações intercomunitárias, apoiadas pelo ISA e pela Foirn, articuladas ao *Projeto de Educação* e demais projetos de pesquisa participativa e intercultural, aos projetos de manejo e de busca de alternativas sustentáveis de geração de renda e subsistência, vêm acumulando essa energia capaz de fazer mover a realidade regional para níveis crescentes de sustentabilidade. Nestas escolas, preocupações com as formas próprias de conhecimento para o manejo do mundo vêm gerando reflexões inovadoras e, ademais, associações indígenas com seus parceiros vêm experimentando um caminho que pode ser bastante promissor, no curso da inserção da atuação da escola e dos conhecimentos indígenas no relevante universo do manejo ambiental das terras indígenas do rio Negro.

# BIBLIOGRAFIA

- AIKHENVALD, A. Dicionário Tariana-Português e Português-Tariana. In: *Boletim do Museu Goeldi*, 17:1, 2002.
- ALBUQUERQUE, Judite G. *Educação escolar indígena: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência*. Tese de Doutorado, Instituto de Linguagem, Unicamp, Campinas, 2007.
- ALBUQUERQUE, Leonízia S. *As políticas públicas para a educação escolar indígena no Amazonas (1989 – 2003)*. Dissertação de Mestrado, Ufam, Manaus, 2004.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação. *Manual de Orientações Administrativas às Secretarias Municipais de Educação*. Manaus: IER/AM, 1996.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação. *Portaria GS nº 1.176, de 23 de maio de 1991*. Manaus: Seduc, 1991.
- ANDERSON, S.; BAZIN, Maurice. *Ciência e (in)dependência: o Terceiro Mundo face à ciência e tecnologia*. Lisboa: Livros Horizonte, 1977.
- ANDRELLO, Geraldo. *Cidade do índio: transformações e cotidiano em Iauaretê*. São Paulo: Unesp: ISA; Rio de Janeiro: NuTI, 2006.
- ASSOCIAÇÃO ESCOLA INDÍGENA ʘTAPINOPONA TUYUKA, *ʘtapinopona Keore, saiña hoa bauaneriputi* (Guia para continuar pesquisando a matemática tuyuka). São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: Aeit: Foirn, 2004.
- ASSOCIAÇÃO ESCOLA INDÍGENA TUKANO YEPÁ PIRŌ PORĀ, *Nirŏ kahse ukuri turi: yepa pirŏ porĀ tuoñase bueri turi*. São Gabriel da Cachoeira: AEITYPP: Foirn; São Paulo: Instituto Socioambiental: Imprensa Oficial, 2011.
- ASSOCIAÇÃO DAS COMUNIDADES INDÍGENAS PUTIRA KAPUAMO. *Projeto Wayuri: reorganizando e fortalecendo os modos tradicionais de produção*. São Gabriel da Cachoeira, 2003.
- ASSOCIAÇÃO DO CONSELHO DA ESCOLA PAMÁALI. *Escola Indígena Baniwa e Coripaco Pamáli: 10 anos de vida, 3.000 anos de história*. São Gabriel da Cachoeira: Acep: Foirn; São Paulo: Instituto Socioambiental, 2010.
- ASSOCIAÇÃO DO CONSELHO DA ESCOLA PAMÁALI. *Plano de gestão ambiental da Escola Indígena Baniwa e Coripaco (Eibc)*. São Gabriel da Cachoeira, 2005.
- ASSOCIAÇÃO DO CONSELHO DA ESCOLA PAMÁALI. *Projeto Político Pedagógico da Escola Pamáli*. São Gabriel da Cachoeira, 2008.
- ASSOCIAÇÃO ESCOLA INDÍGENA KHUMUNO WU'U KOTIRIA. *Kootiria ya bahsa: projeto wano de registro das danças tradicionais*. São Gabriel da Cachoeira, 2006.
- ATHIAS, Renato. Hierarquização e fragmentação: análise das relações interétnicas no rio Negro. In: SCOTT, R. P.; ZARUR, G. (Org.). *Identidade, fragmentação e diversidade na América Latina*. Recife: Ed. da UFPE, 2003. p. 87-110.
- ATHIAS, Renato. *Os Hupdê-Maku e os Tukano: relações desiguais entre duas sociedades do Uaupés amazônico (Brasil)*. Tese de Doutorado, Université de Paris X, Nanterre, 1995.

- ATHIAS, Renato (Org.). *Ações indigenistas e projetos de intervenção entre os Hupd'äh*. Recife: Ed. da UFPE, 2010.
- BECERRA, Gabriel C. *La iglesia en la frontera: misiones católicas en el Vaupés 1850-1950*. Bogotá: Universidad Nacional de Colômbia, 2002.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_5ed.pdf](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf)> . Acesso em: 24 fev. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Escola com ensino fundamental por dependência administrativa. Município de São Gabriel da Cachoeira*. Censo escolar de 1999 a 2003, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Proeja - Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos: educação profissional e tecnológica integrada à educação escolar indígena – documento base*. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_indigena.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_indigena.pdf)>. Acesso em 24 fev. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Nacional de Educação (PNE ) – Lei*. N. 10.172/2001. Brasília: MEC/ SEF. 2002
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Relatório de atividades: Oficina de formação continuada e registro do processo de estruturação das escolas indígenas do município de São Gabriel da Cachoeira - Programa de Educação Escolar Indígena do Alto Rio Negro*. Brasília: MEC/ Secad; São Gabriel da Cachoeira: Semec, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Documento Final de Referência Conceitual para a Educação de Jovens e Adultos Indígenas. In: *Referenciais para a Educação de Jovens e Adultos Indígena, do Campo e de Nível Médio*. Projeto Diversidade na Universidade (914BRA1123). Consultoria Judite Gonçalves de Albuquerque. Ms., 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. É possível construir uma Educação Escolar Indígena? (Produto IV). In: *Referenciais para a Educação de Jovens e Adultos Indígena, do Campo e de Nível Médio*. Projeto Diversidade na Universidade (914BRA1123). Consultoria Judite Gonçalves de Albuquerque. Ms., 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Ensino médio no Alto e Médio Rio Negro: demanda/oferta e condições de funcionamento (Produto I). In: *Referenciais para a Educação de Jovens e Adultos Indígena, do Campo e de Nível Médio*. Projeto Diversidade na Universidade (914BRA1123). Consultoria Judite Gonçalves de Albuquerque. Ms., 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Dispositivos pedagógicos em funcionamento no Ensino médio no Alto e Médio Rio Negro – propostas locais de mudança (Produto II). In: *Referenciais para a Educação de Jovens e Adultos Indígena, do Campo e de Nível Médio*. Projeto Diversidade na Universidade (914BRA1123). Consultoria Judite Gonçalves de Albuquerque. Ms., 2004a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Ensino médio para quê? Pontos de vista e alunos e comunidades do Rio Negro. (Produto III). In: *Referenciais para a Educação de Jovens e Adultos Indígena, do Campo e de Nível Médio*. Projeto Diversidade na Universidade (914BRA1123). Consultoria Judite Gonçalves de Albuquerque. Ms., 2004b.
- BRASIL. Ministério da Justiça e Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991. Dispõe sobre a educação escolar para as populações indígenas. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 17 abr. 1991. Seção 1, p. 7.084.
- CABALZAR, Aloisio. *Filhos da Cobra de Pedra*. Organização Social e trajetórias tuyuka no rio Tiquié (noroeste amazônico). São Paulo: Unesp: ISA; Rio de Janeiro: Nuti, 2009.

- CABALZAR, Aloisio. O templo profanado: missionários salesianos e a transformação da maloca tuyuka. In: WRIGHT, Robin (Org.). *Transformando os deuses: os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas do Brasil*. Campinas: Unicamp, 1999.
- CABALZAR, Aloisio (Org.). *Manejo do mundo: conhecimentos e práticas dos povos indígenas do rio Negro, noroeste amazônico*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: Foirn - Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2010.
- CABALZAR, Aloisio; RICARDO, Carlos Alberto (Eds.). *Povos indígenas do alto e médio rio Negro: uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia brasileira (mapa-livro)*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: Foirn - Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 1998.
- CABALZAR, Aloisio; RICARDO, Carlos Alberto (Eds.). *Povos indígenas do rio Negro: uma introdução à diversidade socioambiental do noroeste da Amazônia brasileira (mapa-livro)*. 3. ed. rev. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: Foirn - Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2006.
- CABALZAR, Flora Dias. *Até Manaus, até Bogotá. Os Tuyuka vestem seus nomes como ornamentos*. Universidade de São Paulo: doutorado, 2010.
- CABALZAR, Flora Dias. Experiências de autonomia e gestão. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Ed.). *Povos Indígenas no Brasil 2001-2005*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006. p. 250-253.
- CAMARGO, Dulce M. P. de; ALBUQUERQUE, Judite G. O eu e o outro no ensino médio indígena: alto rio Negro (AM). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, mai./ago. 2006.
- CARDOSO, WALMIR T. O Céu dos Tukano na escola Yupuri. Construindo um calendário dinâmico. Doutorado em Educação Matemática, PUC/SP, 2007.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Os direitos do índio: ensaios e documentos*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CHAGAS, Dorvalino S. J. V. *Cosmologia, mitos e história: o mundo dos Pamulin Mahsã Wai-khana do rio Papuri – Amazonas*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, UFPE, Recife, 2001.
- CHERNELA, J. *The Wanano indians of the Brazilian Amazon: a sense of space*. Austin: University of Texas, 1993.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 1, de 10 de fev. 2011. Questionamento do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas a respeito da transformação deste colegiado em órgão normativo, tendo em vista as características e especificidades da Educação Escolar Indígena. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 15 abr. 2011. Seção 1, p. 14. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16368&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16368&Itemid=866)>. Acesso em: 24 fev. 2012.
- CRISTHANTE, Luciana. *As missões salesianas no rio Negro*. Disponível em: <<http://www2.unesp.br/revista/?p=1118>>. Acesso em: 17 fev. 2012.
- D'AMBRÓSIO, U.; WEIL, P.; CREMA, R. *Rumo à transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento*. São Paulo: Summus, 1993.
- D'AZEVEDO, S. *Nas fronteiras do Brasil: missões salesianas do Amazonas*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1950.
- EPPS, Patience. *A grammar of Hup*. Tese de Doutorado, University of Virginia, Charlottesville, 2006.
- ESCOLA EIBC – Pamáali – região Administrativa HILIALI. *Documento Base Rede de Formação de professores Baniwa/Coripaco*. Ms., 2008.
- ESCOLA TARIANA. Projeto Político e Pedagógico da Escola Indígena Enu Irine Idakine – Tariana. Ms., 2007.
- ESCOLA AÍ WATURÁ. Projeto Político e Pedagógico da Escola Indígena Aí-Waturá – Ilha das Flores. Ms., 2006.
- ESCOLA EIBC – Pamáali – Região Administrativa HILIALI. Relatório final o Encontro da rede de Ukuki /Ayarí. Ms., 2008.

- ESCOLA EIBC – Pamáali – Região Administrativa HILIALI. Relatório do 1º Seminário de educação Escolar Baniwa/Coripaco. Ms., 2010.
- ESCOLA EIBC – Pamáali. Relatório da I Oficina de Formação dos Professores e Lideranças, para escolas do Médio Içana: Maadzeero, Paraattana e Kalidzamai. Ms., 2007.
- FERREIRA, Mariana K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy L.; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global: Mari: Fapesp, 2001.
- FONTOURA, Ivo F. *Formas de transmissão de conhecimentos entre os Tariano da região do rio Uaupés* – AM. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, UFPE, Recife, 2006.
- FREIRE, J. R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: IBASE. *Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro, 2004. p. 11-31.
- GARCIA DOS SANTOS. L. Saber tradicional x saber científico. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Ed.). *Povos Indígenas no Brasil 2001-2005*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006. p. 89-91.
- GERDES, Paulus. *Desenhos da África*. São Paulo: Scipione, 1990.
- GIACONE, Antonio. *Pequena gramática e dicionário Ubde-Nehern ou Macú*. Recife: ESAG, 1955.
- GOLDMAN, I. *The Cubeo: indians of the Northwest Amazon*. Urbana: University of Illinois, 1963.
- GRUPIONI, L. D. *A educação escolar indígena e a mudança de governo*. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/a-educacao-escolar-indigena-e-a-mudanca-de-governo>>. Acesso em: 16 fev. 2012.
- INEP. *Resultados finais do Censo Escolar - Amazonas*. Brasília, 1997.
- INEP. *Resultados finais do Censo Escolar 2003 – Amazonas*. Brasília, 2004.
- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Pesquisa Perfil São Gabriel: levantamento socioeconômico, demográfico e sanitário da cidade de São Gabriel da Cachoeira (AM)*. Coord. Cristiane Rasmor. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: Foirn, set. 2005.
- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Projeto agrobiodiversidade nas terras indígenas do alto rio Negro: construindo uma estratégia de conservação in situ da agrobiodiversidade nas terras indígenas do alto rio Negro - relatório de atividades*. São Paulo, 2006.
- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Projeto paisagens baniwa do Içana: etnoecologia de unidades de paisagem como base para a gestão socioambiental - relatório*. São Gabriel da Cachoeira, 2008.
- JACKSON, Jean. Language identity of the colombian Vaupés indians. In: BAUMAN, R.; SHERZER, J. (Ed.). *Explorations in the ethnography of speaking*. Cambridge: Cambridge University Press, 1974.
- JOHANNESSEN, Eva Marion. *Schools in the rainforest: innovative indigenous education in the Amazon*. Oslo: Rainforest Foundation Norway, 2009.
- LASMAR, Cristiane. *De volta ao Lago de Leite: gênero e transformação no alto rio Negro*. São Paulo: Unesp: ISA; Rio de Janeiro: NuTI, 2005.
- LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A. V. L.; NUNES, A. *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global: Fapesp: Mari, 2002.
- LOPES DA SILVA, A.; GRUPIONI, Luis D. B. (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC: Unesco; São Paulo: Mari, 1995.
- LOPES DINIZ, Laise. *Relações e trajetórias sociais de jovens baniwa na Escola Pamáali no médio rio Içana – noroeste amazônico*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.
- MELIÁ, Bartolomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.
- MENDES DOS SANTOS, G.; DIAS JUNIOR, C. M. 2007. *Sábios e saberes na Amazônia, por uma antropologia plural, simétrica e cruzada*. Ms. 2007.

- MONTE, Nietta Lindenberg. Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, p. 7-29, dez. 2000.
- MOORE, Barbara; FRANKLIN, Gail L. Análise preliminar de locuções nominais da língua Hupda. In: *Breves notícias da língua Maku-Hupda*. Brasília: SIL, 1979. (Ensaio Linguístico, 6). p. 9-31.
- OLIVEIRA, Ana Gita. *Índios e brancos no alto rio Negro*. Um estudo da situação de contato dos Tariano. Dissertação de Mestrado, Unb, Brasília, 1981.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de (Org.). *Terra das Línguas*. Manaus: Seduc, 2001.
- OLIVEIRA, Lucia Alberta Andrade. *Os programas de educação escolar indígena no alto rio Negro – São Gabriel da Cachoeira/AM (1997-2003)*. Dissertação de Mestrado, Ufam, Manaus, 2005.
- PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 49, p. 76-91, dez. 1999.
- PEÑA MÁRQUEZ, Juan Carlos. *A escola no tempo e no território hupdãh: mudanças no noroeste amazônico*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Ufam, Manaus, 2004.
- POZZOBON, Jorge. *Vocês, brancos, não têm alma: histórias de fronteiras*. Belém: EDUFPA: MPEG, 2002.
- PRELAZIA DO RIO NEGRO. *Relatório Geral do Ano de 1968*. Mss. São Gabriel da Cachoeira, 1969.
- RAMIREZ, H. *Línguas Arawak da Amazônia Setentrional: descrição e comparação*. Manaus: Editora da Universidade Estadual do Amazonas, 2001.
- REZENDE, Justino Sarmiento. *Escola indígena municipal Htãpinopona-Tuyuka e a construção da identidade tuyuka*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.
- RIBEIRO, Berta. *Os índios das águas pretas: modo de produção e equipamento produtivo*. São Paulo: Cia. das Letras: Edusp, 1995.
- SABANA, Filinto A. Rojas. *Ciências naturais en la mitología curripaco*. Bogotá: Fundación Etnollano, 1997.
- SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. *Lei nº 065, de 11 de outubro de 1997*. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira/AM, e dá outras providências. Prefeitura do Município de São Gabriel da Cachoeira, 1997a.
- SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. *Lei nº 064, de 17 de novembro de 1997*. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Prefeitura do Município de São Gabriel da Cachoeira, 1997.
- SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. *Lei nº 131, de 13 de setembro de 2001*. Prefeitura do Município de São Gabriel da Cachoeira, 2001.
- SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. *Lei nº 135, de 20 de novembro de 2001*. Prefeitura do Município de São Gabriel da Cachoeira, 2001a.
- SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. Prefeitura Municipal. *Programa Construindo uma Educação Escolar Indígena: Programa de Formação dos Professores Indígenas - Habilitação Magistério Indígena*. Prefeitura do Município de São Gabriel da Cachoeira, 1998a.
- SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. Secretaria Municipal de Educação. *Decreto Municipal nº 003, de 05 de abril de 2000*. Reconhece a criação das Escolas da Rede Municipal de Ensino de natureza indígena. Prefeitura do Município de São Gabriel da Cachoeira, 2000.
- SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. Secretaria Municipal de Educação. *Educação Escolar Indígena no município de São Gabriel da Cachoeira: situação atual e planos futuros*. Prefeitura do Município de São Gabriel da Cachoeira, 2006.
- SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. Secretaria Municipal de Educação. *Relatório das atividades da Secretaria Municipal de Educação*. Prefeitura do Município de São Gabriel da Cachoeira, 1998.
- SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Turismo. *Deveres do Professor Rural/Deveres da Comunidade*. Prefeitura do Município de São Gabriel da Cachoeira, 1991.

- SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Turismo. *Quadro demonstrativo das escolas 1996-2003*. Prefeitura do Município de São Gabriel, 2004.
- SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Turismo. *Relatório da 1ª Conferência Municipal de Educação*. Prefeitura do Município de São Gabriel da Cachoeira, 1997.
- SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Turismo. *Relatório da viagem feita ao rio Içana e seus afluentes*. Prefeitura do Município de São Gabriel da Cachoeira, 1996a.
- SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Turismo. *Relatório das ações da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Turismo*. Prefeitura do Município de São Gabriel da Cachoeira, 1996b.
- SILVA, Alcionílio. Brüzzi Alves da. *A civilização indígena do Uaupés: observações antropológicas e sociológicas*. 2. ed. Roma: Libreria Ateneo Salesiano, 1975.
- SILVA, Alcionílio Brüzzi Alves da. *O método civilizador salesiano*. Belém: Serviço de Imprensa Universitária, 1978.
- SILVA, Márcio Ferreira; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: LOPES DA SILVA, A.; GRUPIONI, Luis D. B. (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC: Unesco; São Paulo: Mari, 1995.
- SILVA, Rosa H. D. S. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 49, p. 62-75, dez. 1999.
- SILVA, A. L.; DINIZ, L. L.; CARDOSO, J. S. Manejo ambiental na Rede de Escolas Baniwa e Coripaco. In: CABALZAR, Aloisio (Org.). *Manejo do mundo: conhecimentos e práticas dos povos indígenas do rio Negro, noroeste amazônico*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: Foirn - Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2010. p. 206-215.
- SILVA, Adeílson Lopes da et al (Org.). *O que a gente precisa para viver e estar bem no mundo*. Tradução baniwa-português: Abílio Júlio Brazão Miguel e Tiago Pacheco. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: Acep - Associação do Conselho da Escola Pamáali, 2011. (Kaawhiperi yoodzawaaka, 1).
- SILVERWOOD-COPE, Peter L. *Os Makú: povo caçador do noroeste da Amazônia*. Brasília: UnB, 1990. Apresentado originalmente como Tese de Doutorado, 1973, Cambridge University.
- TENÓRIO, Higino Pimentel (Poani) et al. Entrevistas escola indígena municipal ʘtāpinopona (Anexo I: texto tuyuka-português). In: REZENDE, Justino Sarmento. *Escola indígena municipal ʘtāpinopona-Tuyuka e a construção da identidade tuyuka*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007. p. 274-380.
- WEIGEL, Valéria A. *Escolas de branco em malokas de índio*. Manaus: EdUA, 2000.
- WEIGEL, Valéria A. Igreja e indígenas do alto rio Negro: dos internatos à escola bilíngue. *Dialógica*, Manaus, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <[http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/7\\_escola\\_bilingue.pdf](http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/7_escola_bilingue.pdf)>. Acesso em: 17 fev. 2012.
- WEIGEL, Valéria A.; RAMOS, José Ademir. O processo educativo dos internatos para os índios do alto rio Negro – Amazonas. In: SEKI, Lucy (Org.). *Linguística indígena e educação na América Latina*. Campinas: Unicamp, 1993.
- WRIGHT, R. M. *História indígena e do indigenismo no alto rio Negro*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Instituto Socioambiental, 2005.
- ZASLAVSKY, C. *Africa Counts: number and pattern in african cultures*. 3rd ed.: Chicago: Chicago Review Press, 1999.

# AUTORES

## ***Abrahão de Oliveira França***

Liderança Baré do médio rio Negro, atual diretor-presidente da Foirn.

## ***Adeilson Lopes da Silva***

Ecólogo do Programa Rio Negro do ISA desde 2005.

## ***Aloisio Cabalzar***

Antropólogo do Programa Rio Negro do ISA desde 1996.

## ***Alvaci da Costa Mendes***

Professor Tariana do rio Negro, nascido na Ilha das Flores.

## ***Álvaro Sampaio***

Nascido em 1953 na comunidade de S. Francisco, no médio rio Tiquié, nome tradicional Douthiro. Em novembro de 1980 foi testemunha do julgamento da Missão Salesiana promovido pelo IV Tribunal Russel em Roterdã, Holanda.

## ***André Fernando Baniwa***

Liderança Baniwa do rio Içana, ex-diretor da Foirn, atual vice-prefeito da cidade de São Gabriel da Cachoeira/AM (2009-2012).

## ***Belarmino Valle Yukuro***

Presidente do Comité Ejecutivo de la Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas de la zona del Tiquie - Aatizot (2009-2011). Professor do Colegio de Trinidad, Tiquié Colombiano.

## ***Brunhilde Haas de Saneaux***

Consultora da Horizont3000, organização austríaca de cooperação para o desenvolvimento, com sede em Viena (Áustria). Monitora e supervisiona projetos da parceria Foirn/ISA.

## ***Carlos Alberto (Beto) Ricardo***

Antropólogo, sócio-fundador do ISA (Instituto Socioambiental), onde coordena o Programa Rio Negro.

## ***Carlos Arguello***

Físico, professor da Unicamp e consultor da Eibc - Pamáali.

## ***Daniel Benjamim da Silva***

Professor e Assessor Pedagógico Indígena (API) Baniwa na região do rio Içana.

## ***Daurineia Pereira da Gama***

Professora indígena. Tukano, moradora de São Gabriel da Cachoeira.

## ***Domingos Borges Barreto***

Liderança Tukano do rio Tiquié, ex-diretor da Foirn. Atualmente é assessor da Coordenação Regional da Funai de São Gabriel da Cachoeira/AM.

## ***Domingos Sávio Camico Agudelos***

Professor e liderança Baniwa do rio Içana. Atualmente é mestrando na Universidade de Brasília (UnB) e secretário-executivo do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (Cinep).

**Edilúcia de Freitas**

Advogada e religiosa da Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas. Foi secretária de Educação do município de São Gabriel da Cachoeira/AM (2005-2008). Atualmente ocupa o mesmo cargo em Comodoro/MT.

**Eva Marion Johannessen**

Doutora em Educação Especial pela Universidade de Oslo, trabalhou por 25 anos como professora associada na mesma universidade. Consultora independente em educação para organismos noruegueses e internacionais nos últimos 12 anos.

**Evaldo Pedrosa**

Professor Tukano na região do baixo rio Uaupés.

**Flávio V. Di Giorgi**

Doutor em Letras, professor de português, filosofia, teoria do conhecimento, latim, grego. Conhecido autodidata de muitas línguas, com ampla cultura humanista. Gravou o CD *Visitando Poemas*.

**Flora Dias Cabalzar**

Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Foi assessora do Programa Rio Negro do ISA entre 1998-2004.

**Francisco Ortiz Gómez**

Doutor em Antropologia e assessor da organização colombiana Etnollano, com atuação na região do rio Guainia, Guaviare, Inírida e Orinoco.

**Geraldino Pena Tenório**

Professor indígena, Tuyuka do alto rio Tiquié.

**Gersem José dos Santos Luciano**

Liderança Baniwa, professor, ex-diretor da Foirn, ex-secretário municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira, doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UnB), diretor-presidente do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (Cinep) e atual coordenador geral de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (CGEEI/MEC).

**Gilvan Müller de Oliveira**

Diretor executivo do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) da CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (2010-2012). Coordenador do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (Ipol), 2002-2010. Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc).

**Higino Tenório Tuyuka**

Liderança, professor e Assessor Pedagógico Indígena (API); Tuyuka do alto rio Tiquié.

**José Galvez Trindade**

Liderança e professor Kotiria da região do alto rio Uaupés.

**Judite Gonçalves Albuquerque**

Doutora em Teoria do Discurso pela Unicamp, atualmente professora da Unemat. Nos últimos dez anos, assessorou escolas indígenas do rio Negro (no âmbito do projeto Foirn/ISA), Semec do município de São Gabriel da Cachoeira e MEC.

**Justino Sarmiento Rezende**

Tuyuka, com graduação em Filosofia e em Teologia, mestre em educação pela Universidade Católica Dom Bosco, primeiro indígena ordenado padre salesiano no rio Negro.

**Kristine Stenzel**

Doutora em Linguística. Professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

**Laise Lopes Diniz**

Pedagoga e mestre em Antropologia Social pela Ufam. É assessora da equipe do Içana do Programa Rio Negro do ISA desde 2002.

**Lenita de Paula Souza Assis**

Mestre em Sociedade e Cultura da Amazônia pela Ufam.

***Lirian Ribeiro Monteiro***

Mestre em Antropologia pela Universidade Federal da Bahia. Assessora para educação escolar indígena na Saúde Sem Limites de 2004 a 2010.

***Lucia Alberta Andrade de Oliveira***

Baré, natural do alto rio Negro, cientista social e mestre em Educação pela Ufam. Trabalha com educação escolar indígena desde 1996. Assessora do Projeto de Educação Escolar Indígena do Rio Negro/ISA desde 2004 e do Projeto de Formação Superior Indígena do Rio Negro/ISA desde 2009.

***Luis Brazão dos Santos***

Liderança Baré do alto rio Negro, atualmente é diretor da Foirn.

***Marta Maria do Amaral Azevedo***

Doutora em Demografia pela Universidade de Campinas (Unicamp) e pesquisadora do Núcleo de Estudos de População (Nepo/Unicamp). Coordenadora do Projeto de Educação do Rio Negro no ISA entre 1999-2005.

***Maurice Bazin (1934-2009)***

Físico nuclear, professor das Universidades de Princeton e Rutgers até 1975. Coordenou oficinas de treinamento de professores de Ciências em vários países da América Latina e África através da Unesco. Na década de 1980, foi professor do Departamento de Física da Universidade Católica do Rio de Janeiro. Nos anos 1990 distribuiu o seu tempo entre o Teacher Institute do Exploratorium na Califórnia e as Oficinas Comunitárias de Ciência no Brasil, onde organizou treinamentos de professores de Ciências. Como consultor do ISA, assessorou os povos indígenas do alto rio Negro no encontro com sua matemática. Membro do Instituto de Política Linguística (Ipol).

***Maximiliano García Rodríguez***

Makuna do rio Pira Paraná. Assessor pedagógico e professor das escolas comunitárias da Acaipi - Asociación de Capitanes y Autoridades Indígenas del río Pirá Paraná.

***Maximiliano Menezes***

Liderança da etnia Tukano do baixo rio Uaupés. Atualmente é diretor da Foirn.

***Melissa Oliveira***

Doutoranda em Antropologia Social pela Ufsc. Foi assessora da equipe Tiquié do Programa Rio Negro do ISA (2005-2010).

***Nelson Ortiz***

Biólogo, assessor da Fundación Gaia Amazonas, Colômbia.

***Omar Alberto Garzón Chiriví***

Mestre em Linguística com ênfase em Antropologia Linguística pela Universidad Nacional de Colômbia. Doutorando em Ciências Sociais na mesma universidade.

***Pedro Rocha***

Doutor em Antropologia Social pelo Museu Nacional/UFRJ. Assessor do Projeto PDPI Kotirira (2007-2011).

***Pieter-Jan Van der Veld***

Agrônomo da equipe Tiquié do Programa Rio Negro do ISA desde 1998.

***Plinio Restrepo***

Professor e atual reitor do Colegio de Trinidad, Tiquie colombiano.

***Renato Athias***

Antropólogo, professor-doutor do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco (Nepe/UFPE) e sócio-fundador da Associação Saúde Sem Limites (SSL).

**Rozani Mendes**

Educadora, graduada em Magistério Superior pela UEA.

**Sérgio Haddad**

Educador, economista, doutor em Sociologia da Educação. Assessor da Ação Educativa, membro do cons. tec.cient. de educação básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, diretor presidente da Fundação Fundo Brasil de Direitos Humanos.

**Tarcisio dos Santos Luciano**

Baniwa do baixo rio Içana, atua no Departamento de Educação da Foirn.

**Teolene Alves Escobar**

Professora indígena, Baré. Foi coordenadora da Escola Kurika entre 2006 e 2008.

**Vicente Vilas Boas Azevedo Hausirõ**

Professor e Assessor Pedagógico Indígena (API) da região do baixo e médio Tiquié, pela Semec de São Gabriel da Cachoeira.

**Walmir Thomazi Cardoso**

Bacharel e licenciado em Física, mestre em História da Ciência e doutor em Educação Matemática. Chefe do Departamento de Física da PUC-SP e presidente da Sociedade Brasileira para o Ensino da Astronomia (Sbea).

# SIGLÁRIO

Aatizot	Asociacion de Autoridades Tradicionales Indígenas de la Zona Tiquié
Abiewa	Associação Binacional Indígena da Escola Khumuno Wu'u
Acaipi	Asociación de Capitanes Indígenas del Pirá-Paraná
Acimet	Associação das Comunidades Indígenas do Médio Tiquié
Acipk	Associação das Comunidades Indígenas Putira Kapuamu
Acirc	Associação das Comunidades Indígenas do rio Castanha
Aciri	Associação das Comunidades Indígenas do Rio Içana
Aeik	Associação Escola Indígena Kalidzamai
Aeit+	Associação Escola Indígena ʘtapinoƨona Tuyuka
Aeitym	Associação Escola Indígena Tukano Ye' pá Mahsã
Aeitypp	Associação Escola Indígena Tukano Yepa Pirõ Porã
AEP	Associação da Escola Paraattana
Ailictdi	Associação Indígena da Língua e Cultura Tariana do Distrito de Iauaretê
Aima	Agente Indígena de Manejo Ambiental
Alem	Associação Linguística Evangélica Missionária
Amaiac	Associação do Movimento dos Agentes Agroflorestais Indígenas do Acre
API	Assessor Pedagógico Indígena
Apiarn	Associação dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro
APMC	Associação de pais, mestres e comunitários
ARN	Alto Rio Negro
Asekk	Associação da Escola Kotiria Khumuno Wu'u
Atriart	Associação das Tribos Indígenas do Alto Rio Tiquié
BEC	Batalhão de Engenharia e Construção
CAF	Conselho Administrativo da FOIRN
Canoa	Programa de Cooperação e Aliança no Noroeste Amazônico - Programa de Cooperación y Aliança para el Noroeste Amazónico
CCPY	Comissão Pró-Yanomami
Cedac	Comunidade Educativa Cedac
Cedi	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CEE/AM	Conselho Estadual de Educação do Amazonas
CEEI/AM	Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado do Amazonas
Cepi	Centro de Pesquisadores Indígenas de Iauaretê
Cercii	Centro de Estudos e Revitalização da Cultura dos Povos Indígenas de Iauaretê

Cese	Coordenadoria Ecumênica de Serviços
CGEEI/MEC	Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena/Ministério da Educação
Cimi	Conselho Indigenista Missionário
Cipac	Conselho Indígena de Pari-Cachoeira
CMA	Comando Militar da Amazônia
CME	Conselho Municipal de Educação
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
Coama	Programa Consolidación de la Región Amazónica
Coiab	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
Coica	Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica
Coidi	Coordenação das Organizações Indígenas do Distrito de Iauareté
Coitua	Coordenação das Organizações Indígenas do Tiquié, Uaupés e Afluentes
Coneei	Conferência Nacional de Educação de Educação Escolar Indígena
Copiam	Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia Brasileira
Copiar	Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima
Copiarn	Conselho dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro
Cpdek	Centro de Pesquisa e Desenvolvimento Kalikattadapa
CPI-AC	Comissão Pró-Índio do Acre
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
Dsei/RN	Distrito Sanitário Especial Indígena do Rio Negro
EAF	Escola Agrotécnica Federal
Eibc	Escola Indígena Baniwa e Coripaco
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Fapeam	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
Fepi	Fundação Estadual de Política Indigenista
FGA	Fundação Gaia Amazônia, Fundación Gaia Amazonas
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz / Ministério da Saúde
FNMA	Fundo Nacional do Meio Ambiente
Foirn	Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
Funai	Fundação Nacional do Índio
Fundeb	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
H3000	Horizont3000
HRELP	Hans Rausing Endangered Languages Project, Rousing Programa de Documentação de Línguas Ameaçadas
IAU	União Astronômica Internacional
Ibama	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
Icco	Organização Intereclesiástica para a Cooperação ao Desenvolvimento - Holanda
IEB	Instituto Internacional de Educação do Brasil
Iepé/AP	Instituto de Pesquisa e Formação Indígena
Ieram, IER-AM	Instituto de Educação Rural do Amazonas
IF-AM, Ifam	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

## SIGLÁRIO

IILP	Instituto Internacional da Língua Portuguesa
IIZ	Instituto para a Cooperação Internacional, Áustria (atual H3000)
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Inpa	Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia
Iphan	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
Ipol	Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas
ISA	Instituto Socioambiental
Mec	Ministério da Educação
MEN	Ministerio de Educación Nacional (Col.)
Mercosul	Mercado Comum do Sul - Mercado Común del Sur
MinC	Ministério da Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MN	Museu Nacional
MNTB	Missão Novas Tribos do Brasil
Moore	Fundação Moore, Fundação Gordon & Betty Moore
MPCI	Mesa permanente de Coordinación Interadministrativa (Col.)
Norad	Agência de Cooperação Internacional da Noruega
OD	Operação Um Dia de Trabalho - Campanha dos estudantes secundaristas noruegueses
OGPTB	Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingues
Oibi	Organização Indígena da Bacia do Içana
OIBV	Organização Indígena de Bela Vista
OIDS	Organização Indígena do Desenvolvimento Sustentável
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não Governamental
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDDE/MEC	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDPI	Projeto Demonstrativo para Povos Indígenas
PNE	Plano Nacional da Educação
PPG7	Programa Piloto para a Proteção das Florestas Tropicais do Brasil
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRN/ISA	Programa Rio Negro, do ISA
Puc/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Rasi	Projeto Rede Autônoma de Saúde Indígena
RCA	Rede de Cooperação Alternativa
RFN	Rainforest Foundation da Noruega
Secad/MEC	Secretaria de Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade do Ministério da Educação
Secadi/MEC	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação
Sect/AM	Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Amazonas
Seduc/AM	Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas
Semec/SGC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Gabriel da Cachoeira
Semtec/MEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SGC	São Gabriel da Cachoeira
SIL	Summer Institute of Linguistics - Instituto Linguístico de Verano - Instituto Linguístico de Verão
SOAS	School of Oriental and African Studies - Universidade de Londres

SSILA	Sociedade para o Estudo das Línguas Indígenas das Américas
SSL	Associação Saúde Sem Limites
Sudam	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
TAC	Termo de ajuste de condutas
TCC	Trabalho de conclusão de curso
TEE/RN	Território Etnoeducacional do rio Negro
TI	Terra Indígena
UC	Universidade de Colorado
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
Ufac	Universidade Federal do Acre
Ufam	Universidade Federal do Amazonas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Ufpe	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Ufsc	Universidade Federal de Santa Catarina
Unemat	Universidade do Estado de Mato Grosso
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unirva	União das Nações Indígenas do Rio Vaupés Acima
USP	Universidade de São Paulo
UU	Universidade de Utrecht

# ÍNDICE REMISSIVO

## POVOS E LÍNGUAS

**Arapaso** 287; 322

**Aruak** 142; 235; 254; 287; 314; 395

**Baniwa** 05; 06; 27 a 30; 37; 39; 43; 45 a 48; 59; 63; 64; 66 a 68; 70 a 72; 74; 77; 79 a 83; 92; 142; 146; 160; 165; 198; 200; 201; 213; 234 a 244; 246 a 264; 266; 268 a 270; 272; 273; 277 a 280; 282 a 285; 287; 291; 314; 320; 322; 323; 325; 329; 331; 337; 340; 342; 359; 368; 372; 373; 375; 377; 378; 382; 385; 387; 388; 390; 392; 393; 400 a 404

**Bará** 90 a 93; 109; 115; 116; 129; 141; 177; 225; 232; 348

**Barasana** 108; 116; 117; 127; 129; 130; 141; 142; 177; 224; 231; 348

**Baré** 200 a 202; 314; 322; 331

**Castelhana** 127; 271

**Coripaco** 06; 27 a 29; 37; 43; 46; 48; 66; 67; 74; 79 a 83; 92; 234 a 244; 246; 250 a 262; 266; 268 a 270; 272; 273; 277; 282; 291; 314; 375; 387; 400; 403; 404

**Däw** 207; 209; 213; 214; 342 a 345

**Desana** 52; 109; 116; 147; 148; 169; 170; 172 a 175; 178; 180 a 182; 184; 188; 197; 198; 200; 201; 214; 215; 224; 231; 232; 287; 308; 316; 320; 322; 340; 374

**Eduria** 117; 177; 348

**Hupd'äh** 91; 96; 101; 129; 169; 197; 206 a 210; 212 a 219; 225; 226; 378

**Ide~basa** *Veja Makuna*

**Kotiria** 28; 37; 77; 136; 142; 148; 286 a 304; 306 a 313; 320; 322; 331; 374; 375; 382

**Kubeo** 148; 287; 288; 320; 322

**Kubia** *Veja Barasana*

**Makuna** 117; 177; 348

**Nadahup** 169; 213; 395

**Nheengatu** 39; 46; 47; 142; 146; 201; 202; 213; 255; 268; 269; 271 a 273; 325 a 327; 337 a 340; 342; 374; 378; 393

**Piratapuya** 28; 197; 200 a 202; 224; 288; 302; 303; 340

**Roea** 348

**Siriano** 169; 174; 182; 287; 322; 331

**Taiwano** *Veja Eduria*

**Tariana** 27; 47; 48; 136; 147; 200; 201; 287; 289; 302; 314 a 320; 322; 374; 382

**Tatuyo** 117; 142; 177; 197; 224; 348

**Seda** *Veja Tatuyo*

**Tukano Oriental** 286; 288; 303

**Tukano** 28; 37; 39; 46 a 48; 50; 52; 56; 63; 90 a 93; 97; 104; 109; 116; 117; 120; 127; 129; 130; 134 a 143; 146 a 148; 150; 151; 168 a 183; 185 a 188; 190 a 203; 207 a 210; 213 a 215; 218; 224; 231; 232; 287; 289; 290; 306; 310; 316; 319; 320; 322; 323; 325; 326; 329; 331; 336; 337; 339; 340; 342; 343; 372; 374; 378; 383 a 385; 395; 401 a 403

**Tuyuka** 05; 06; 27; 28; 31; 37; 43; 46 a 48; 52; 59; 63 a 65; 71; 77; 79; 83; 86; 90 a 102; 104; 105 a 113; 115 a 145; 147 a 152; 155 a 159; 161 a 166; 169; 170; 172 a 174; 177; 178; 181; 182; 188; 190; 197; 198; 214; 215; 218; 222; 223; 225; 230 a 232; 282; 287; 291; 307; 322; 327; 368; 372 a 375; 382 a 384; 386; 390; 391; 402; 403; 405

- Ūtapinopona** *Veja Tuyuka*  
**Wa'ikhana** 288; 303; 320  
**Wanano** *Veja Kotiria*  
**Werekena** 314; 322  
**Yanomami** 38; 45; 60; 85; 177; 337; 365; 366; 378  
**Ye'pa Mahsã** 384  
**Yebamasa** 90 a 93; 109; 116; 118; 127; 129; 130; 141; 348  
**Yepa Pirõ Porã** 28; 47; 196 a 199; 387  
**Yuhpda** 169; 174; 207; 209; 213; 214

### **RIOS E IGARAPÉS**

- Amazonas** 28; 46  
**Cahuinari** 221  
**Cananarí** 224  
**Caño Colorado** 108  
**Castanha** 91; 168  
**Cubate** 254  
**Cuiari** 44; 235; 236; 239; 241; 250; 252; 254 a 259; 358  
**Guainia** 235; 254; 268; 302  
**Içana** 06; 26; 27; 29; 30; 35; 36; 43 a 45; 56; 64; 66 a 68; 76; 79 a 81; 89; 92; 201; 216; 235 a 239; 241; 243; 244; 246 a 252; 254 a 261; 268; 276 a 283; 285; 291; 306; 314; 315; 322; 325; 326; 329; 336; 359; 374; 377; 378; 385; 387 a 389; 391; 397; 400; 401; 403; 404  
**Igarapé Abiu** 91; 99  
**Igarapé Açaí** 91  
**Igarapé Japu** 208; 212; 214  
**Igarapé Turi** 172; 174  
**Igarapé Yuyudeh** 215  
**Marié** 343  
**Negro** 05 a 07; 26; 28 a 30; 32; 35 a 37; 39 a 49; 54; 56; 58 a 60; 62; 64; 66 a 68; 73 a 77; 80; 85; 86; 89; 92 a 94; 101 a 103; 108; 117; 118; 131; 132; 140; 141; 146 a 149; 151; 152; 154; 160 a 165; 168; 173; 176; 177; 180; 182; 188; 190; 197; 198; 200; 201; 208; 216 a 218; 232; 235; 237; 240; 242 a 244; 247 a 249; 252; 254 a 256; 261; 263; 273; 278; 281 a 283; 285; 286; 290; 291; 294; 296; 298; 300; 303; 304; 306; 314 a

- 316; 318; 322 a 327; 329; 331; 334; 336; 337; 342; 358 a 360; 367; 369; 371; 374 a 380; 386; 387; 389; 390; 394 a 406  
**Papuri** 135; 169; 172; 174; 182; 197; 199; 206; 208; 209; 212; 214; 224; 231; 302; 307; 315; 322; 374; 387  
**Pirá Paraná** 89; 92; 109; 113; 115 a 117; 130; 177; 178; 346 a 350; 353 a 355; 373; 397  
**Piraiuara** 254  
**Tiquié** 06; 26 a 29; 44; 47 a 49; 62; 64; 67; 79; 89 a 96; 99; 101; 104; 107 a 109; 112 a 122; 129; 134; 137; 138; 141; 144; 147; 150; 152; 155; 156; 162; 163; 165; 168 a 177; 181 a 185; 187; 188; 191; 194; 196 a 199; 201; 206 a 209; 212; 214 a 216; 218; 220; 222 a 225; 227; 228; 230; 291; 306; 336; 349; 358; 372 a 374; 378; 387; 397; 401; 403  
**Uaupés** 26 a 30; 44; 47; 48; 64; 79; 89; 90; 108; 113; 133; 147; 149; 151; 169; 174; 182; 199; 200; 201; 203; 206; 208; 209; 212; 214; 216; 220; 221; 224; 226; 227; 231; 232; 237; 286; 287; 290; 291; 306; 309; 314 a 316; 318; 320; 325; 326; 336; 346; 348; 350; 352; 353; 373; 374; 383; 387 a 389; 391; 397; 403

### **DISTRITOS, REGIÕES, LOCALIDADES**

- Amapá** 177  
**Amazonas** 30; 32; 33; 35; 42; 43; 45 a 49; 62 a 64; 74; 85; 101 a 103; 146; 151; 170 a 172; 177; 182; 204; 248; 276; 277; 283; 284; 317; 336; 338; 342; 358; 360 a 363; 368; 370; 375; 385; 398; 404; 405  
**Amazônia** 06; 07; 36; 74; 161 a 165; 177; 179; 188; 220; 221; 243; 245; 263; 302; 315; 318; 329; 359; 360; 367  
**Assunção** 29; 30; 36; 43; 58; 91; 96; 129; 237 a 239; 252; 276 a 279; 281 a 285; 322; 325; 334; 377; 378  
**Barcelos** 05; 28; 44; 69; 199; 235; 247; 315; 380; 394; 397; 398  
**Belém** 29; 55; 258; 302; 307  
**Boa Vista dos Ramos** 177

- Brasília 163  
 Cauca 149  
 Cucuí 36; 44; 58  
 Curicuriari 336; 338  
 Iauaretê 27 a 29; 31; 35; 36; 44; 48; 58; 64; 108; 135; 200; 214; 286 a 291; 295; 306; 314 a 320; 325; 366; 374; 403  
 Ilha das Flores 48; 49; 322 a 324; 390  
 Manaus 28; 29; 32; 43; 54 a 56; 66; 81; 100; 115; 121; 136; 197; 199; 239; 251; 312; 318; 343; 345; 369; 372; 373; 375  
 Maroa 235; 315  
 Maturacá 36; 38; 365; 366; 378  
 Mitu 223; 224; 227; 229; 235; 239; 286; 315; 349; 350; 353  
 Pari-Cachoeira 29; 31; 36; 43; 44; 47; 54; 58; 92 a 94; 101; 102; 122; 129; 135; 136; 141; 169; 172; 173; 197; 208; 214; 282; 372  
 Querari 36  
 San Miguel (Colômbia) 116; 177; 354  
 Santa Isabel 05; 28; 44; 199; 235; 258; 314; 343; 354; 358; 394; 397; 398  
 São Carlos 315  
 São Joaquim 30; 36; 169; 239; 322  
 São Paulo 50; 67; 151; 180; 197; 198  
 Tapuruquara 56  
 Taracúá 29; 36; 43; 44; 49; 58; 120; 135; 148; 151; 159; 200; 206 a 209; 218; 282; 287; 288; 291; 297; 309; 322; 325; 383  
 Taraira (Col.) *Veja Traíra*  
 Traíra 44; 169; 223; 358  
 Triângulo Tukano 336  
 Trinidad (Colômbia) 91; 141; 222 a 224; 226; 230  
 Venezuela 28; 54; 108; 116; 177; 220; 235; 251; 254; 258; 268; 302; 315  
 Xingu 85; 115; 177
- 212; 215; 236; 237; 250; 257; 260; 289 a 291; 295; 298; 300; 304; 317; 320; 332; 338 a 340; 342 a 345; 400
- Alimentação** 34; 38; 39; 83; 85; 105; 107; 109; 113; 123; 172; 186; 198; 214; 240; 241; 243 a 245; 249; 251; 259; 263; 288; 327; 344; 363 a 365
- Arquitetura** 109; 259; 301; 306; 307; 318
- Artes** 66 a 68; 104 a 106; 108; 109; 117; 136; 247; 299; 401; 403
- Artesanato** 66; 67; 76; 106; 108; 120; 153; 163; 175; 177; 179; 181; 182; 185; 202; 247; 289; 296; 330
- Astronomia** 99; 157; 176; 179; 180; 188 a 190; 192; 202
- Atividade produtiva** 78; 107; 108; 113; 144; 176; 282; 309; 327; 328
- Áudio** 108 a 111; 117; 184; 199; 301 a 303; 307; 308; 312
- Audiovisual** 99; 107; 179; 182; 303; 306; 309; 316
- Avaliação** 37; 40; 47; 53; 55; 70; 74; 77; 82; 85; 97; 100; 101; 104; 105; 126; 134; 185; 186; 219; 241; 250; 256; 264; 285; 297 a 299; 335; 338; 340; 345; 358; 362; 370; 371; 376; 382; 383; 402
- Avicultura** 28; 59; 176; 179; 181; 185; 244;
- Benzimento** 105; 106; 108; 109; 111; 112; 115; 118; 119; 122; 128 a 130; 138; 172; 180; 183; 184; 186; 198; 199; 202; 308; 310; 330; 392; 397; 402; 405
- Calendário** 37; 43; 65; 77; 78; 81; 107; 108; 113; 117; 119; 123; 124; 126; 130; 174; 175; 177; 180; 181; 185; 189; 192; 193; 202; 203; 207; 212; 229; 237; 242; 262; 281; 282; 292; 315; 330; 335; 349; 351 a 353; 355; 361; 387; 395; 403
- Cerâmica** 106; 108; 109; 120; 176; 181; 182; 185; 243; 308
- Cerimônia** 29; 94; 96; 97; 99; 106; 107; 113; 115; 117 a 120; 123; 125; 128; 153; 172; 198; 287; 290; 295; 296; 299; 301; 303; 306 a 308; 312
- Comercialização** 66; 68; 76; 106; 153; 246; 247; 249; 395; 401
- Comunicação** 59; 80; 106; 127; 134; 135; 141; 175; 182; 183; 216; 243; 259; 309; 320; 387; 388
- Culinária** 109; 136; 187; 217; 273; 282; 328
- Dança** 56; 96; 99; 105; 107 a 109; 115; 116; 118; 119; 121; 122; 124; 127 a 129; 132; 172; 175;

**PRINCIPAIS TEMAS DE OFICINAS E PESQUISAS**

- Agricultura** 81; 105; 113; 247; 281; 283; 288; 327 a 330; 335; 342; 343; 355; 403  
**alfabetização** 06; 34; 92; 95 a 97; 126; 127; 144; 148; 150; 154; 160; 162; 173 a 175; 206; 208;

- 178; 182; 184; 185; 202; 203; 217; 282; 287 a 289; 296; 297; 300; 302; 303; 306 a 312; 324; 327; 328; 330; 335; 344; 392; 397; 402
- Diagnóstico** 26; 34; 40; 94; 96; 97; 107; 117; 173; 206; 224; 226 a 228; 230; 247; 257; 327; 329; 334; 350; 400
- Dicionário** 206; 212; 300; 303; 315 a 317; 345
- Direitos** 07; 27; 30; 32; 33; 36; 37; 46 a 48; 59; 62; 64; 65; 68; 71; 73; 94 a 96; 105; 119; 143; 152; 161; 164; 165; 173; 201; 206 a 208; 237; 241; 253; 280; 285; 296; 304; 319; 329; 358; 360; 362; 363; 366; 367; 369; 379; 396
- Documentação** 99; 102; 110; 111; 121; 249; 292; 299 a 303; 309; 316
- Edição** 100; 107; 109 a 112; 115; 118; 126; 155; 182; 187; 199; 206; 250; 306
- Escrita** 06; 79; 80; 96; 97; 124; 127; 137; 138; 144; 148; 151; 154; 156; 157; 159; 160; 164; 165; 173; 174; 176; 178; 181; 203; 212; 213; 216; 219; 292; 293; 295; 301; 316; 338; 339; 378
- Etnomatemática** 97; 156; 250; 268
- Gestão** 07; 26; 28; 37 a 40; 42; 43; 47; 48; 59; 60; 67 a 70; 79; 94 a 96; 99; 102; 104; 106 a 108; 110; 111; 115; 130; 146; 165; 175; 177; 186; 187; 203; 213; 237; 238; 240; 241; 243 a 248; 250; 252; 253; 256; 260; 261; 276; 280 a 284; 296; 311; 317; 319; 327; 329; 330; 334; 340 a 342; 358; 360 a 366; 368 a 377; 381; 383; 385; 386; 389; 394; 397; 398; 403 a 405
- Grafia** 30; 70; 97; 148; 150; 176; 206; 209; 212; 213; 237; 315
- História** 28; 31; 42; 53; 56; 58; 60; 62; 64; 66; 68; 71 a 73; 76; 80; 82; 87; 95; 96; 100; 104; 106; 107; 109; 118; 119; 122; 123; 127; 131; 132; 134; 141; 145; 148 a 150; 154 a 156; 160; 162; 163; 166; 167; 171; 172; 175; 176; 178 a 186; 198; 200; 202; 204; 213; 217; 218; 223; 226; 227; 231; 242; 243; 264; 270; 273; 274; 278; 281; 282; 291; 293; 295; 296; 299 a 301; 303; 309; 310; 313; 315; 330; 331; 333; 339; 343; 344; 352; 354; 355; 358; 369; 370; 385 a 387
- Informática** 113; 250; 259; 260; 281; 312; 384
- Legislação** 34; 37; 74; 78; 82; 116; 150; 176; 202; 299; 370; 374; 375; 379
- Leis** 07; 33; 38; 39; 44 a 47; 65; 75; 78; 79; 107; 131; 143; 146; 201; 250; 261; 304; 360; 362; 363; 366; 386; 388; 390
- Linguística** 32; 34; 37; 39; 79; 80; 85; 93; 94; 96 a 98; 105; 127; 134; 136; 137; 140; 141; 143; 144; 146; 147; 149; 151; 153; 156; 158; 160; 161; 169; 173; 174; 176; 188; 202; 212 a 215; 221; 228; 231; 235; 254; 255; 270; 286; 288; 290 a 295; 298 a 302; 309; 314 a 316; 319; 320; 331; 390; 395; 397
- Maloca** 29; 39; 40; 48; 82; 96; 99; 100; 107; 109; 115 a 118; 120; 150; 159; 160; 171; 172; 177; 189; 190; 192; 198 a 200; 225; 271; 282; 283; 288; 291; 294; 295; 300 a 303; 306; 307; 317; 346 a 349; 351; 354; 355; 372; 373; 377; 378; 395
- Manejo Agroflorestal** 28; 76; 95; 96; 100; 104; 107; 108; 113 a 115; 125; 176; 179; 181; 185; 202; 242 a 244; 298; 300; 328; 403
- Manejo ambiental** 28; 105; 106; 108; 115; 116; 176; 177; 180; 182; 185; 187; 243; 244; 246; 247; 270; 302; 397; 400 a 403; 405; 406
- Manejo do mundo** 49; 108; 175; 395; 397; 401 a 403; 406
- Mapeamento** 120; 176; 182; 190
- Matemática** 53; 56; 68; 95 a 98; 106; 107; 117 a 119; 149; 150; 152 a 157; 173; 175; 176; 178 a 180; 188; 210; 251; 259; 268 a 272; 274; 275; 299; 330; 331; 334; 339; 385; 392
- Medicina** 67; 105; 106; 108; 119; 184; 245; 275; 282; 289; 299; 340; 341; 380; 396
- Meliponicultura** 28; 107; 108; 113; 114; 176; 177; 179; 181; 245; 250; 405
- Mitoteca** 247
- Música** 82; 96; 99; 108; 110; 115; 117; 118; 154; 202; 217; 231; 259; 282; 303; 306; 308; 330; 344
- Nutrição** 95; 107; 115; 344
- Paisagens** 107; 108; 112; 113; 125; 242; 243; 248; 260; 400; 402; 403; 405
- Pedagógica** 26; 27; 30; 33; 34; 38; 40 a 42; 44; 46; 65; 79; 81; 82; 94 a 96; 100; 103; 104; 122; 128; 130; 145; 147; 152; 156; 165; 169; 172; 173; 176; 187; 209; 214; 216; 218; 219; 221; 230; 236; 243; 245; 246; 248; 249; 251; 252; 255 a 261; 266; 272;

- 276; 278; 283; 289; 291 a 295; 297; 298; 300; 301; 309; 315 a 317; 322; 329; 331; 342; 352; 354; 360 a 365; 375; 378; 389 a 392; 398
- Pesca** 53; 54; 81; 87; 96; 105; 107; 113; 118; 122; 156; 157; 166; 167; 183; 187; 208; 243; 247 a 249; 263; 279; 282 a 284; 288; 289; 296; 299; 303; 309; 330; 332; 334; 339; 351; 354; 384; 385; 401; 403; 405
- Pintura** 109; 127; 184; 282; 287; 308; 312
- Piscicultura** 28; 59; 76; 83; 93; 95; 97; 100; 107; 108; 113 a 115; 117; 125; 185; 204; 243; 244; 250; 259; 319; 343; 401; 403; 405
- Política Linguística** 37; 39; 80; 96; 97; 105; 116; 127; 134; 137; 138; 143; 144; 146 a 149; 151; 160; 162; 173; 174; 202; 228; 320; 331; 368; 397
- Pomar** 95; 100; 114; 115; 120; 181; 245;
- Português** 27; 30; 31; 37; 53 a 56; 77; 80; 91 a 93; 96; 97; 99; 100; 105; 110; 116 a 118; 120; 127; 134; 135; 137 a 139; 143 a 151; 153; 154; 156; 159; 160; 172 a 174; 185; 191; 201 a 203; 207; 209; 210; 213 a 215; 219; 250; 251; 271; 290; 291; 296; 299; 300; 303; 315 a 317; 320; 324 a 326; 330 a 332; 334; 337 a 339; 342; 344; 361; 368; 384; 392; 393
- Prestação de contas** 111
- Produção** 06; 27; 28; 36; 40; 41; 97; 99; 100; 106; 107; 117; 118; 120; 130; 133; 151; 152; 171; 174; 175; 177; 182; 184 a 186; 202; 217; 241; 243 a 247; 249; 252; 258; 260; 261; 264; 293; 295; 299 a 304; 316; 317; 327; 328; 342; 365; 370; 373; 375; 382; 390; 395
- Projeto político-pedagógico** 06; 37; 38; 42; 43; 47; 94; 101 a 103; 131; 133; 149; 150; 173; 174; 176; 186; 198; 200; 202; 206; 209; 243; 246; 248; 250; 276 a 278; 281; 283; 289; 291; 295; 297; 319; 326; 327; 329; 330; 338; 342; 343; 365; 367; 381; 382; 388; 390; 394; 395; 404; 405
- Radiofonia** 151; 257
- Reciclagem** 34; 125
- Renda** 66; 69; 106; 107; 117; 238; 330; 365; 403; 406
- Saúde** 29; 32; 42; 51; 59; 62; 67; 76; 94; 95; 106; 107; 116; 121; 166; 185; 187; 206 a 210; 212; 238; 239; 246; 250; 291; 300; 302; 320; 344; 364; 391; 397; 400
- Segurança alimentar** 28; 93; 106; 107; 113; 121; 238; 243; 244
- Vídeo** 36; 99; 100; 110; 179; 182; 184; 185; 301 a 303; 307; 308; 311; 312; 318
- Viveiro** 95; 100; 114; 181; 242 a 244

## CONCEITOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

- Aima** 93; 121; 180 a 182; 185; 187; 247; 248; 397; 402 a 406
- API** 40 a 42; 48; 104; 179; 187; 198; 204; 209; 214; 251; 257; 375; 376; 385; 391; 397
- Autoavaliação** 264
- Autogestão** 39; 94; 237
- Autonomia** 06; 33; 37; 42; 43; 46; 77; 94; 96; 102; 149; 165; 175; 180; 186; 203; 214; 228; 229; 238; 257; 276; 278 a 283; 304; 312; 313; 343; 350; 353; 360; 362; 365; 367 a 369; 371; 375; 377; 378; 382; 383; 394; 396
- Bílingue** 32; 37; 78; 85; 117; 131; 146; 147; 149 a 151; 165; 215; 278; 300; 303; 309; 319; 360; 364; 365; 367
- Binacional** 294; 302
- Caixa escolar** 163
- Calha Norte** 44; 58
- Canoinha** 115 a 117; 302; 355
- Castigo** 51 a 53; 56; 77; 150; 172; 227; 349
- Censo** 35; 39; 169; 197; 201; 246; 295; 299; 364
- Centro Missionário** 326
- Civilizado** 31; 94; 210; 214; 367
- Colonial** 28; 76; 149; 150; 153 a 155; 158 a 160; 226; 279 a 281; 285; 309; 359; 368; 369; 377; 400
- Concurso** 142; 143; 261; 280; 309; 334; 370; 387; 390
- Conferências** 34; 40; 46; 48; 241; 258; 289; 362
- Conhecedores** 06; 72; 87; 98; 99; 105; 108; 109; 111 a 113; 128 a 130; 173; 176; 180 a 183; 185; 186; 188; 190; 193; 198; 249; 250; 260; 278; 296; 302; 307 a 309; 312; 378; 400 a 402; 404
- Conhecimento tradicional** 43; 76; 78; 81; 87; 99; 105; 121; 165; 225; 230; 232; 237; 247; 260; 270; 278; 281 a 283; 285; 299; 347; 355; 367; 392; 395
- Conselho Municipal de Política Linguística** 39

- Constituição** 06; 07; 41; 45; 46; 64; 78; 94; 143; 146; 151; 152; 159; 161; 253; 277; 329; 360; 367
- Construindo uma Educação Escolar Indígena** 34; 46; 75; 76; 362; 365
- Consultas** 33; 40; 46; 49; 84; 90; 100; 120; 168; 171; 196; 201; 206; 255; 337; 338; 360; 362; 395 a 398
- Contrapartida** 110; 146; 201; 248; 309
- Cooficialização** 39; 46; 142; 143; 146; 392
- Cooperação internacional** 58; 59; 110; 164; 278
- Currículo pós-feito** 202
- Currículo temático** 95
- Curso superior** 145; 396
- Declaração de Princípios** 63
- Declaração Universal dos Direitos Linguísticos** 173
- Demarcação** 38; 45; 58 a 60; 66 a 69; 73; 75; 93; 94; 96; 112; 153; 165; 200; 285; 358; 367
- Diretrizes** 32; 34; 36; 37; 40; 45; 46; 62; 70; 78; 102; 202; 280; 285; 304; 359; 360 a 362; 367; 396; 405
- Ditadura** 134; 324
- Educação básica** 33; 39; 48; 92; 102; 290; 291; 363; 394
- Educação infantil** 35; 36; 93; 288 a 290; 304; 315
- EJA** 35; 48; 149; 169 a 171; 208; 209; 319; 342; 343
- Ensino médio integrado** 47; 102; 104; 284; 405
- Ensino superior** 45; 103; 120; 121; 131; 132; 165; 369; 394 a 396; 398; 399
- Escola aberta** 400
- Escola piloto** 05; 37; 40; 59; 75; 76; 79; 80; 278; 280; 282; 285; 327; 336; 337; 368; 372; 375 a 377; 386; 391; 394; 403
- Escolinha** 05; 75; 215; 277; 318; 325; 326; 368
- Especialistas** 79; 80; 83; 99; 100; 105; 109; 176; 181; 183; 188; 216; 218; 248; 287; 308; 400; 402; 403; 405
- Estatuto** 62; 101; 102; 147; 222; 339; 340; 362
- Estratégia** 27; 36; 42; 68; 69; 71; 73; 74; 79; 99; 116; 128; 133; 140; 147; 151; 173; 175; 213; 214; 228; 236; 241; 243; 246 a 249; 251; 252; 254 a 258; 260; 272; 279; 284; 319; 320; 344; 352; 355; 360; 362; 365; 370; 371; 377; 383; 395
- Etnoeducación** 40; 48; 355; 377
- Evangélicos** 30; 44; 237; 258; 345
- Êxodo** 54; 104; 172; 187; 200; 203; 237; 278; 323; 335; 364
- Feminino** 96; 107; 108; 128; 130; 207; 277
- Flexível** 110; 124; 131; 147; 174; 203; 266; 395; 398
- Formação avançada** 06; 07; 49; 70; 357; 394 a 397; 399
- Formação continuada** 27; 37 a 39; 41; 48; 80; 95; 96; 101; 176; 187; 256; 257; 261; 280; 283; 294; 373
- Formação em serviço** 103; 207; 213; 261
- Fronreira** 28; 36; 44; 49; 58; 90; 91; 94; 96; 101; 108; 116; 117; 133; 146; 149; 162; 163; 165; 177; 178; 180; 188; 199; 220; 269; 286; 302; 306; 358; 361; 368; 372
- Garimpeiro** 44; 66; 169; 201; 285; 358
- Gestão compartilhada** 39; 40; 47; 48; 60
- Gestão pública** 67; 317
- Gestão territorial** 68; 70; 106; 238; 247; 253; 260; 397; 403
- Global** 84; 86; 154; 155; 162; 164; 165; 271; 403
- Grade curricular** 106; 155; 388; 405
- Grafia** 30; 70; 97; 148; 150; 176; 206; 209; 212; 213; 237; 315
- Homologação** 33; 45; 49; 67; 75; 358
- Inclusão** 33; 60; 102; 170; 171; 243; 253; 293
- Infraestrutura** 07; 27; 30; 34; 36; 40 a 42; 95; 114; 141; 206; 311; 312; 318; 327; 334; 365
- Iniciação** 123; 199; 219; 279; 282; 299; 324
- Inovador** 07; 26; 37; 39; 42; 43; 75; 85; 131; 146; 261; 276; 281; 284; 285; 291; 360; 367; 369; 394; 395; 399; 401; 404 a 406
- Instituto de Conhecimentos** 397
- Intercultural** 40; 42; 49; 78; 116; 131; 133; 146; 149; 214; 217; 218; 221; 229; 244; 249; 252; 253; 278 a 281; 285; 298; 304; 319; 360; 367; 368; 375; 384; 395; 396; 398; 399; 403; 404; 406
- Interdisciplinar** 155; 175; 272; 281; 298; 395; 402
- Internato** 28 a 31; 44; 50; 52; 55; 56; 58; 81; 93; 94; 123; 134; 159; 172; 223; 277; 318; 324 a 326; 340
- LDB** 45; 94; 280; 304; 360
- Letramento** 85; 92; 93; 128; 148; 206; 208; 209; 219
- Ley General de Educación** 221

- Licenciatura** 45; 49; 147; 148; 151; 170; 280; 360; 369; 384; 396; 398; 399
- Língua de comunicação** 134; 135; 141
- Língua de instrução** 06; 27; 95; 97; 105; 127; 138; 144; 151; 154; 173; 214; 320; 378
- Língua estrangeira** 154
- Língua oficial** 52; 143; 150; 160; 174
- Línguas Ameaçadas** 302; 303
- Línguas minoritárias** 27; 59; 135; 142; 143; 203; 316
- Literatura** 06; 37; 117; 118; 125; 140; 173; 202; 246; 252; 274; 280; 282
- Magistério Indígena** 35; 38; 41; 42; 46; 47; 63 a 66; 75; 76; 80; 137; 149; 152; 158; 170; 173; 200; 207 a 209; 213; 219; 239; 250; 253; 261; 280; 292; 331; 335; 343; 362; 364; 378; 388
- Militar** 36; 54; 58; 133; 150; 152; 239; 284; 285; 358; 389
- Minoritários** 27; 59; 84; 87; 134 a 136; 142; 143; 203; 227; 316; 398
- Modular** 94; 99; 104; 105; 113; 126; 185; 209; 214; 332; 405
- Monografia** 183; 246; 260; 289; 300; 303; 374
- Mulher** 52; 55; 56; 76; 100; 105 a 109; 116; 120; 121; 127 a 131; 135; 136; 141 a 143; 152; 154; 172; 177; 182; 184; 185; 190; 217; 236; 239; 246; 287; 288; 301; 308; 311; 326; 388
- Multiculturais** 402
- Multilíngues** 42; 85; 93; 146; 160; 278; 285; 304; 360; 365; 367; 368; 396
- Multisseriados** 93; 315
- Normal Superior** 170; 229
- Nucleação** 35; 150; 258; 294; 295; 320; 363 a 365
- Observatório** 191; 398
- ONG** 32; 38; 59; 103; 128; 130; 153; 164; 206; 213; 239; 394; 406
- Oralidade** 137; 178; 216; 219
- Ortografia** 97; 148; 153; 293; 295; 301; 303
- PAR** 40; 42; 48; 375; 379
- Parcerias** 06; 07; 26; 28; 37; 38; 40; 45; 46; 59; 60; 65; 73 a 75; 79; 82; 83; 93; 101; 103; 104; 107; 108; 120; 131; 146; 147; 162; 164; 173; 176; 187; 188; 203; 208; 247 a 249; 261; 284; 289; 291; 294; 298; 309; 316; 317; 329; 330; 343; 361; 363; 365; 375; 376; 378; 386; 388; 391; 394; 399; 402; 403; 405
- Parecer Descritivo** 105; 126
- Patrimônio** 43; 69; 246; 311; 316; 402
- Plano de Carreira** 362; 364; 370
- Plano Municipal de Educação** 38; 143; 254; 256; 364; 368
- Plurilíngue** 80; 146; 151
- Política cultural** 26; 149
- Política educacional** 32; 36; 40; 41; 45; 49; 58; 62; 63; 69; 76; 124; 130; 133; 147; 170; 172; 187; 200; 242; 244; 291; 334 a 336; 360; 363; 364; 367; 368; 370; 372; 377; 379; 385; 391
- Política linguística** 37; 39; 80; 96; 97; 105; 116; 127; 134; 137; 138; 143; 144; 146 a 149; 151; 160; 162; 173; 174; 202; 228; 320; 331; 368; 397
- Polos** 38; 148; 151; 209; 213; 214; 378; 379
- Ponto de Cultura** 179; 182; 184
- Pós-médio** 284; 404
- Prefeito indígena** 07; 42; 366
- Prêmio** 53; 67; 77; 164; 187; 199
- Prestação de contas** 42; 111
- Professor rural** 33; 34; 359; 361; 363
- Profissionalizante** 30; 54; 55; 202 a 204; 283; 284; 342
- Projeto Pirayawara** 103
- Projeto piloto** 59; 131; 291; 394
- Projecto Etnoeducativo** 226; 228; 229; 231
- Rede escolar** 30; 34 a 36; 44; 48; 70; 216; 241; 246; 252; 254 a 363; 365; 373
- Regimento** 43; 77; 102; 186; 278; 298; 361
- Regulamentação** 103; 256; 365
- Regularizar** 35; 44 a 46; 48; 49; 71; 101; 102; 261; 298; 299; 362; 363; 365
- Resolução** 33; 45; 46; 216; 241; 352; 363
- Retrocesso** 05; 07; 26; 70; 299; 370; 382; 383; 385
- Rural** 05; 30; 32 a 34; 44 a 46; 75; 277; 278; 335; 359; 361 a 363
- Salesianos** 27 a 31; 35; 36; 44; 50 a 56; 58; 69; 75 a 77; 81; 93; 94; 101; 120; 123; 141; 148; 172; 207 a 209; 214; 215; 237; 276; 277; 283; 290; 298; 306; 309; 311; 315; 318; 324 a 326; 359; 368; 376; 377
- Salvaguarda** 246; 316; 317

- Secretários municipais** 05; 47; 59; 75; 101
- Segunda língua** 96; 99; 105; 127; 147; 150; 154; 174; 319; 320
- Seminários** 07; 39; 41; 43; 46 a 49; 58; 62; 65; 80; 82; 94; 100; 105; 120; 177; 203; 247; 259; 278; 279; 281 a 283; 289; 365; 385; 394 a 399; 402
- Sistema de Ensino** 05; 07; 33; 35; 45; 65; 78; 103; 280; 362; 399; 404
- Sistema estadual** 35; 276; 362
- Sistema Municipal** 33 a 35; 39; 46; 78; 362; 365
- Sistema aberto** 79; 82
- Sistema fechado** 76; 78; 266
- TAC** 47; 48
- TCCs** 92; 100; 119
- Tecnologia** 07; 83; 86; 103; 106; 107; 137; 160; 175; 182; 238; 243; 245; 253; 273; 279; 280; 282 a 284; 298; 312; 317; 399; 403
- Telecentros** 243; 398
- Tema de pesquisa** 95; 103; 106; 125; 155; 260; 262; 319; 330; 332
- Temas geradores** 299
- Terras indígenas (TI)** 07; 26 a 28; 35; 36; 38; 40; 42; 44; 45; 47; 48; 58 a 60; 66; 68; 71; 75; 93; 94; 103; 117; 153; 159; 162; 165; 177; 200; 248; 254; 278; 285; 286; 304; 314; 329; 358; 364; 367; 368; 385; 386; 394; 399; 403 a 406
- Território etnoeducacional** 40; 48; 377
- Tradução** 39; 92; 97; 98; 116 a 118; 121; 125; 134; 154; 167; 173; 199; 301 a 303; 374
- Transmissão** 116; 124 a 126; 130; 137; 159; 172; 186; 187; 216; 217; 219; 395; 397; 401
- Unificar** 97; 126; 276; 292; 295; 301; 348; 350
- Via pesquisa** 06; 07; 37; 38; 43; 79 a 81; 95; 104; 148; 149; 151; 155; 173; 182; 186; 198; 202 a 204; 209; 242; 244; 246; 249; 252; 257; 280; 281; 330 a 332; 377; 382; 387; 396; 402; 404; 405

# ÍNDICE GERAL

15 anos de educação escolar indígena no rio Negro	5
Apresentação	6
Sumário	8
Ensaio fotográfico	10

## 1 PROJETO DE EDUCAÇÃO FOIRN/ISA

Novas práticas na educação escolar indígena do rio Negro. <i>Flora Dias Cabalzar, Lucia Alberta Andrade de Oliveira</i>	26
No tempo de viver separado. <i>Álvaro Sampaio Tukano</i>	50
A Foirn na história das políticas de educação. <i>Domingos Barreto</i>	58
Mudando a história da educação escolar no rio Tiquié. <i>Higino Tenório Tuyuka. Entrevistado por Flora Dias Cabalzar</i>	62
O projeto de educação em contexto baniwa. <i>André Fernando Baniwa. Entrevistado por Flora Dias Cabalzar</i>	66
Narrando uma trajetória. <i>Judite Gonçalves de Albuquerque, Marta Maria do Amaral Azevedo</i>	74
Desafios para o futuro das escolas em aldeias indígenas. <i>Eva Marion Johannessen</i>	84

## 2 EXPERIÊNCIAS REGIONAIS

### Rio Tiquié e baixo Uaupés

<b>Escola Indígena Utipinopona Tuyuka.</b> <i>Organizado por Aloisio Cabalzar, Flora Dias Cabalzar, Pieter-Jan Van der Veld (ISA); Higino Tenório Tuyuka e Geraldino Tenório (Aeity)</i>	90
Novidades na prática educativa escolar tuyuka. <i>Pe. Justino Sarmento Rezende</i>	122
Impactos das políticas linguísticas tuyuka. <i>Higino Tenório Tuyuka. Entrevistado por Flora Dias Cabalzar</i>	134
Espaços de formulação de políticas linguísticas no alto rio Negro. <i>Gilvan Müller de Oliveira</i>	146
Ensinar matemática e ciência indígenas. <i>Maurice Bazin</i>	152
O poder das alianças. <i>Brunhilde Haas de Saneaux</i>	162
<b>Escola Indígena Tukano Yupuri.</b> <i>Organizado por Melissa de Oliveira, Pieter-Jan Van der Veld (ISA); Hausirô Vicente Vilas Boas Azevedo (Aeity)</i>	168
Parceria entre o céu e a terra. <i>Walmir T. Cardoso</i>	188
<b>Escola Indígena Tukano Yepa Pirô Porã.</b> <i>Organizado por Melissa Oliveira (ISA)</i>	196
<b>Escola Indígena Ye'pa Mahsã.</b> <i>Evaldo Pedrosa</i>	200
<b>Escolas Indígenas Hupd'äh.</b> <i>Organizado por Lirian Monteiro</i>	206
Escolas, saberes e práticas de ensino entre os professores hupd'äh. <i>Renato Athias</i>	212
<b>Procesos educativos en la zona del Tiquié colombiano (Departamento del Vaupés).</b> <i>Omar Garzón</i>	220
Sólo somos un pasajero más de este proceso educativo. <i>Belarmino Valle (Yukuro), Plinio Restrepo. Entrevistados por Nelson Ortiz</i>	222

### Rio Içana

<b>Escola Indígena Baniwa e Coripaco Pamáali.</b> <i>Organizado por Laise Lopes Diniz, Adeilson Lopes da Silva (ISA); André Fernando Baniwa (Oibi)</i>	234
Rede de escolas baniwa e coripaco. <i>Daniel Benjamim da Silva, Laise Lopes Diniz</i>	254

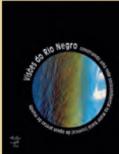
A chuva: um tema de pesquisa na Escola Pamáali. <i>Judite Albuquerque, Carlos Arguello, Laise Diniz, professores baniwa</i>	262
Aproximaciones a la etnomatemática baniwa - currípaco. <i>Francisco Ortiz Gómez</i>	268
<b>Escola Cariamã.</b> <i>Domingos Camico Agudelos, Gersem Luciano Baniwa</i>	276
<b>Médio e alto rio Uaupés</b>	
<b>Escola Indígena Kotiria Khumuno Wu'ũ.</b> <i>Organizado por Lucia Alberta Andrade de Oliveira (ISA), José Galvez Trindade (Asekk), Kristine Sue Stenzel</i>	286
Notas sobre o PDPI. <i>Pedro Rocha</i>	306
<b>Escola Indígena Enu Irine Idakine - Tariana.</b> <i>Organizado por Lucia Alberta Andrade de Oliveira (ISA)</i>	314
<b>Rio Negro</b>	
<b>Escola Indígena Aí Waturá.</b> <i>Tarcisio dos Santos Luciano, Alvaci da Costa Mendes</i>	322
<b>Escola Indígena Kurika.</b> <i>Abrahão de Oliveira França, Teolene Alves Escobar</i>	336
<b>Escola Indígena Waruá.</b> <i>Lenita de Paula Assis, Rozani Mendes, Daurineia Pereira da Gama</i>	342
<b>Rio Pirá Paraná</b>	
<b>La educación tradicional y la educación escolarizada en el río Pirá Paraná.</b> <i>Maximiliano García Rodríguez</i>	346
<b>3 TEMAS</b>	
<b>Políticas públicas</b>	
A gênese da educação escolar indígena no rio Negro – um processo não concluído. <i>Gersem Luciano Baniwa</i>	358
A Semec na gestão de Edilúcia de Freitas. <i>Edilúcia de Freitas. Entrevistada por Judite Gonçalves de Albuquerque</i>	372
A Foirn, o Departamento de Educação e os projetos das escolas. <i>Abrahão de Oliveira França</i>	380
Desafios, avanços e retrocessos na educação escolar indígena. <i>Maximiliano Menezes</i>	382
O Departamento de Educação da Foirn, um pouco de história. <i>Madalena Paiva. Entrevistada por Flora Dias Cabalzar</i>	386
<b>Formação avançada</b>	
Construindo um programa de formação avançada indígena do rio Negro: alternativas inovadoras para a continuidade da formação de jovens e lideranças indígenas. <i>Flora Dias Cabalzar, Lucia Alberta Andrade de Oliveira</i>	394
As escolas indígenas e o manejo ambiental no alto rio Negro. <i>Adeilson Lopes da Silva, Aloisio Cabalzar</i>	400
Bibliografia	408
Autores	414
Siglário	418
Índice remissivo	422
Índice geral	430



## VISÕES DO RIO NEGRO

Beto Ricardo e Marina Antongiovanni (orgs). ISA, 104 págs., 2008.

A publicação Visões do Rio Negro construindo uma rede socioambiental na maior bacia de águas pretas do mundo, traz os debates, sugestões e recomendações do Seminário Visões do Rio Babel, conversas sobre o futuro do Rio Negro, realizado em Manaus em maio de 2007, pelo ISA em parceria com a Fundação Vitória Amazônica (FVA). "O que será da Bacia do Rio Negro daqui a 50 anos?", foi um dos motes propostos pelos organizadores do evento, o ISA e a Fundação Vitória Amazônica (FVA).



## KUMURÔ, BANCO TUKANO

Aloisio Cabalzar. ISA&FOIRN, 64 págs., 2003. O livro conta a história do milenar banco cerimonial confeccionado pelos artesãos tukano. Os Tukano dizem que o homem desajuizado não sabe se sentar. O livro que conta a história do banco, esculpido em um único bloco de madeira, tem 64 páginas e uma rica coleção de fotos que revela as etapas desse minucioso trabalho artesanal.

## ARTE BANIWA – CESTARIAS DE ARUMÁ

Beto Ricardo & Pedro Martinelli. ISA&FOIRN, 64 págs., 2001. Um registro orientado pelos próprios Baniwa do alto Içana, sobre o processo de produção e a simbologia da sua milenar e sofisticada cestaria de fibra de arumá, utilizada para o processamento da mandioca brava e famosa por seus grafismos peculiares.

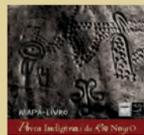


## PEIXE E GENTE NO ALTO RIO TIQUIÊ

Aloisio Cabalzar (org.). ISA, 340 págs., 2005. Resultado de mais de quatro anos de uma pesquisa intercultural e interdisciplinar, enfoca a relação dos Tukano e Tuyuka com os peixes do alto rio Tiquié, no noroeste da Amazônia. Fruto da parceria entre o ISA, as associações indígenas do alto Tiquié, o Museu de Zoologia da USP e a FOIRN, a publicação traz os resultados de uma pesquisa inédita sobre a diversidade de peixes do rio Tiquié, reunindo os conhecimentos indígenas e o conhecimento icitilógico. Importante na cosmologia e na alimentação desses povos, os peixes voltam a ser tema.

## MAPA-LIVRO POVOS INDÍGENAS DO RIO NEGRO

Aloisio Cabalzar & Beto Ricardo (orgs). ISA/FOIRN. 3ª edição, 126 págs., 2006. Uma introdução à diversidade socioambiental da região do alto e médio rio Negro, no noroeste da Amazônia brasileira. É composta pelo mapa Terras e Comunidades Indígenas no Alto e Médio Rio Negro e por livro de textos com fotos, iconografia e mapas temáticos. Destina-se, prioritariamente, a um público local de multiplicadores indígenas



(lideranças, professores e agentes de saúde) e profissionais de instituições de serviços, públicas ou privadas, que atuam na região.

**RIO NEGRO, MANAUS E AS MUDANÇAS NO CLIMA**  
Gustavo Vieira Peixoto Cruz, Saulo Andrade, Marina Antongiovanni da Fonseca (orgs.). ISA, 80 págs., 2008. Reúne os resultados do Seminário-oficina "Impactos das Mudanças Climáticas Globais em Manaus e na Bacia do Rio Negro", realizado em Manaus entre os dias 18 e 20 de março de 2008. Esse tema volta em Manejo do Mundo, com explicações de conhecedores indígenas e um texto de um cientista do clima sobre a visão indígena.



## ATLAS DE PRESSÕES E AMEAÇAS ÀS TERRAS INDÍGENAS NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

Arnaldo Carneiro Filho e Oswaldo Braga de Souza. ISA, 47 págs., 2009. O livro traz 25 mapas, além de textos de contextualização e com casos emblemáticos, tabelas, gráficos e fotos sobre temas como: estradas, hidrelétricas, desmatamento, agropecuária, queimadas, mineração, exploração madeireira, garimpo, petróleo e gás, população, saneamento básico, urbanização e projetos do PAC.

## URIHI A - A TERRA-FLORESTA YANOMAMI

Bruce Albert & William Milliken. ISA/IRD, 207 págs., 2009. O livro traz uma visão geral sobre o conhecimento florístico dos Yanomami com base em dados coletados em diferentes partes de seu território e em diferentes períodos. Um texto do xamã e líder Yanomami Davi Kopenawa abre a publicação, que traz informações sobre diferentes aspectos da etnobotânica de seu povo. Em suas 207 páginas, o leitor terá acesso a informações sobre como as plantas da floresta são parte intrínseca da cultura Yanomami, sendo utilizadas na alimentação, na construção de casas e artefatos, na ornamentação corporal, para a cura e o xamanismo. A apresentação de dados científicos é somada a informações na língua nativa, em um cuidadoso trabalho de diálogo entre o conhecimento gerado pela ciência e o saber tradicional.

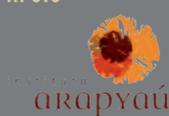


## MANEJO DO MUNDO - CONHECIMENTOS E PRÁTICAS DOS POVOS INDÍGENAS DO RIO NEGRO

Aloisio Cabalzar (org.). ISA/FOIRN, 239 págs., 2010. Manejo do Mundo é assunto abrangente. São vivências cotidianas e rituais das comunidades ao longo do ciclo anual, no manejo apropriado dos peixes, animais da terra, aves, insetos, das atividades da agricultura, pesca, caça e coleta, das doenças de cada tempo. Esse livro reúne vinte e dois textos sobre conhecimentos indígenas e pesquisas interculturais a respeito do tema, no alto rio Negro (Brasil e Colômbia). Vencedor do Prêmio Jabuti 2010, na categoria Ciências Humanas.



## APOIO



Essa publicação foca a educação escolar indígena no alto e médio rio Negro entre 1998 e 2011. Nesse período, o principal desafio das comunidades e organizações indígenas passou da repressão imposta pelo sistema de escolarização dos missionários à resistência das autoridades oficiais de educação em reconhecer e apoiar as escolas indígenas, conforme assegurado na Constituição Federal de 1988.

O Projeto "Educação Escolar Indígena do Rio Negro", desenvolvido por ISA e Foirn, foi inspirador de uma ampla reforma da educação escolar na região, mas ainda incompleta. Permitiu avançar a discussão em muitas comunidades e com os representantes dos poderes públicos. O principal objetivo dessa reforma tem sido garantir autonomia às diferentes comunidades e povos, para desenvolverem seus próprios projetos educativos, sintonizados com sua visão de presente e futuro, sua qualidade de vida e autoestima.



# EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO RIO NEGRO 1998-2011

# EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO RIO NEGRO 1998 - 2011

## Relatos de experiências e lições aprendidas



A Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) é uma associação civil, sem fins lucrativos, sem vinculações partidárias ou religiosas, fundada em 1987 para defender os direitos dos povos indígenas que habitam a região do Rio Negro, no estado do Amazonas, Brasil. Compõe-se de 88 organizações distribuídas ao longo dos principais rios formadores da bacia do Rio Negro. São cerca de 750 aldeias, onde habitam mais de 35 mil índios, compreendendo aproximadamente 10% da população indígena do Brasil, pertencentes a 23 grupos étnicos diferentes, representantes das famílias linguísticas Tukano, Aruak e Maku, numa área de 108.000 km<sup>2</sup> no Noroeste Amazônico brasileiro. A FOIRN foi reconhecida como entidade de utilidade pública estadual pela Lei nº 1831/1987.

**DIRETORIA EXECUTIVA DA FOIRN**  
- 2009 a 2012  
Presidente: Abrahão de Oliveira França - Baré  
Vice-Presidente: Maximiliano Correa Menezes - Tukano  
Luiz Brazão - Baré  
Irineu Laureano Rodrigues - Baniwa  
Erivaldo Almeida Cruz - Piratapua

**FOIRN**  
Av. Álvaro Maia, 79  
Caixa Postal 31  
69750-000 São Gabriel da Cachoeira - AM - Brasil  
tel/fax: 0 xx 92 3471-1632 / 3471-1254  
foirn@foirn.org.br



O Instituto Socioambiental (ISA) é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), fundada em 22 de abril de 1994, por pessoas com formação e experiência marcantes na luta por direitos sociais e ambientais. Tem como objetivo defender bens e direitos coletivos e difusos, relativos ao meio ambiente, ao patrimônio cultural, aos direitos humanos e dos povos. O ISA produz estudos e pesquisas, implanta projetos e programas que promovam a sustentabilidade socioambiental, valorizando a diversidade cultural e biológica do país. Para saber mais sobre o ISA consulte [www.socioambiental.org](http://www.socioambiental.org)  
Conselho Diretor: Neide Esterici (presidente), Marina Kahn (vice-presidente), Ana Valéria Araújo, Jurandir M. Craveiro Jr., Tony Gross  
Secretário executivo: André Villas-Bôas  
Secretária executiva adjunta: Adriana Ramos  
Apoio institucional: ICCO - Organização Intereclesiástica para Cooperação ao Desenvolvimento, NCA - Ajuda da Igreja da Noruega

**Programa Rio Negro**  
O objetivo do Programa Rio Negro do ISA é contribuir para o desenvolvimento sustentável na bacia do rio Negro por meio de um diálogo com os povos que tradicionalmente habitam a região, caracterizada por uma grande diversidade socioambiental. Na parte brasileira da bacia são 36 povos e 41 terras indígenas reconhecidas oficialmente, formações florestais únicas, em parte protegidas por 25 Unidades de Conservação Federais e Estaduais. Os projetos que compõem o programa propõem soluções para a proteção, governança e sustentabilidade das Terras Indígenas, valorização do conhecimento e da cultura indígena, pesquisa e formação. O Programa também participa da Rede Rio Negro (em construção), um espaço que pretende ser referência para o diálogo e elaboração de propostas para a gestão compartilhada do território da Bacia do Rio Negro, incluindo processos de cooperação transversal, rumo ao desenvolvimento sustentável da região.

**Coordenador:** Carlos Alberto (Beto) Ricardo  
Coordenadora Adjunta: Carla Dias  
Equipe Rio Negro: Aedeilson Lopes da Silva, Aline Scolfaro, Aloisio Cabalzar Filho, Ana Paula Caldeira Souto Maior, Camila Sobral Barra, Carlos Barretto, Francis Miti Nishiyama, Gilmar Alberta Moraes Andrade, Joás (Mocotó) Rodrigues da Silva, Laise Lopes Diniz, Lucia Alberta Andrade de Oliveira, Marçilio Cavalcante, Margarida Murilo Costa, Maria Hildete Marinho, Natasha Mendes Cavalcante, Pieter van der Veld, Renata Alves, Wilde Itaborahy, Wizer de Oliveira Almeida

**São Paulo** (sede)  
Av. Higienópolis, 901  
01238-001 São Paulo - SP - Brasil  
tel: (11) 3515-8900  
fax: (11) 3515-8904  
isa@socioambiental.org

**Manaus**  
Rua Costa Azevedo, 272, 1º andar -  
Largo do Teatro - Centro  
69010-230 Manaus - AM - Brasil  
tel/fax: (92) 3631-1244/3633-5502  
isamao@socioambiental.org

**Brasília**  
SCLN 210, bloco C, sala 112  
70862-530 Brasília - DF - Brasil  
tel: (61) 3035-5114  
fax: (61) 3035-5121  
isadf@socioambiental.org

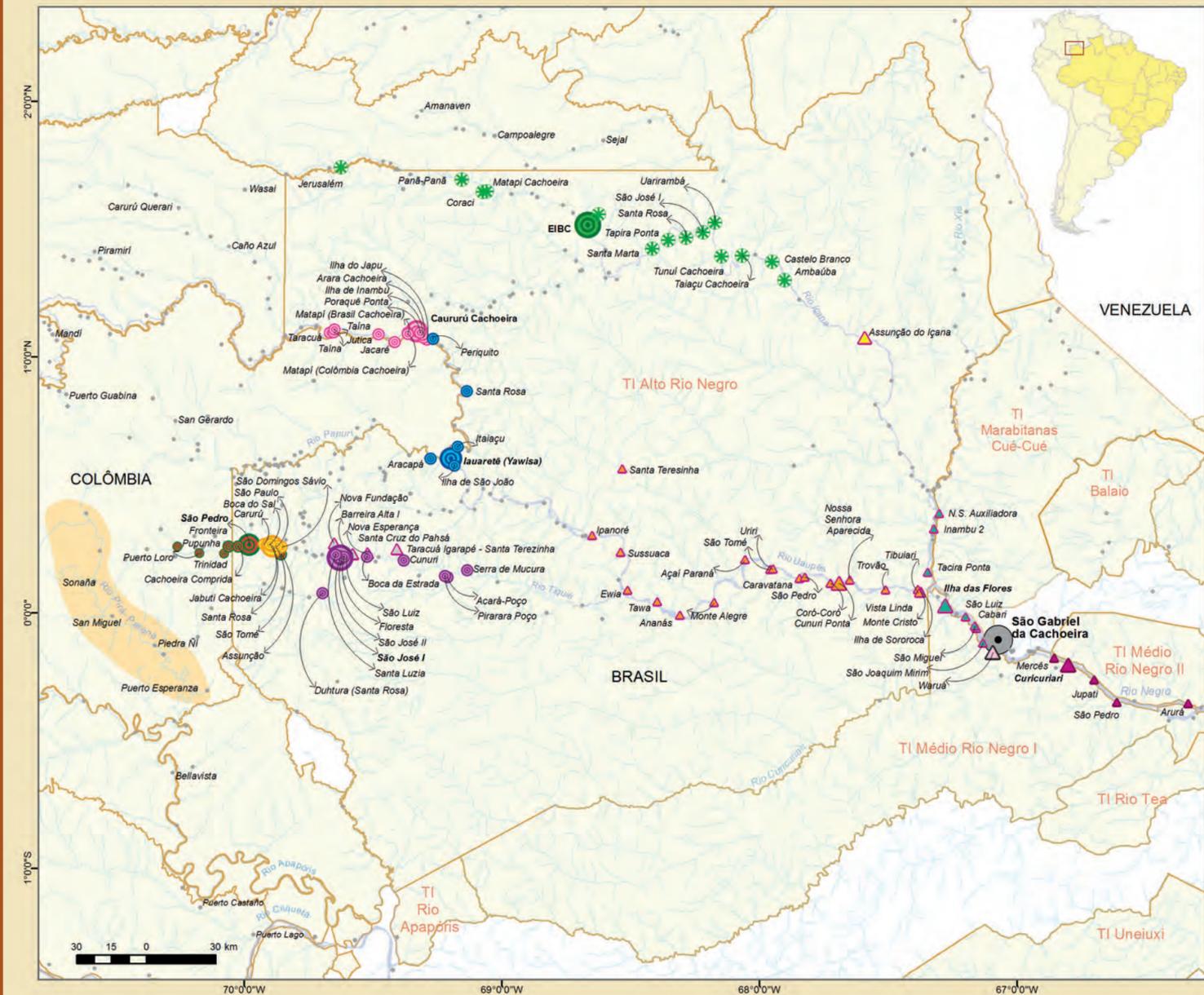
**S. Gabriel da Cachoeira**  
Rua Projetada 70 - Centro  
69750-000 São Gabriel da Cachoeira  
- AM - Brasil  
tel/fax: (97) 3471-1156  
isarn@socioambiental.org

**Fotos da capa:** Maloca Tuyuka, comunidade São Pedro, Alto Tiquié © Aloisio Cabalzar/ISA, 2003. Pesquisadora baniwa Sílvia Garcia durante a pesquisa "Pirmentas na Bacia do Içana-Aitari" © Daniel Benjamim/ISA, 2009. Alunos do Ensino Médio da Escola Tuyuka desenhando paisagens, comunidade São Pedro © Marcus Schmidt/ISA, 2009. **Fotos da contracapa:** Jovens tukotria numa oficina de edição de vídeo, comunidade Caruru Cachoeira, Rio Uaupés © Pedro Portella, 2009. Pesquisa sobre lugares importantes no Baixo Uaupés, Escola Tuyuka © Aloisio Cabalzar/ISA, 2008. Jovens tukano durante oficina de vídeo, comunidade São José, Rio Tiquié © Juan Gabriel Soler/ISA, 2010

FOIRN  
ISA



# Escolas Indígenas do Alto Rio Negro



## Rio Tiquié e baixo Uaupés

**Escola Utapinopona Tuyuka**

● Sede ● salas de extensão

**Escola Tukano Yupuri**

● Sede ● salas de extensão

**Escola Tukano Yepa Pirô Porã**

● Sede ● salas de extensão

**Escola Tukano Ye'pa Mahsã**

▲ Sede ▲ salas de extensão

**Escolas Hupd'ah**

▲

## Rio Içana

**Escola Baniwa e Coripaco - Pamáali**

● Sede ● Rede de escolas Baniwa-Coripaco

**Escola Cariamã**

▲

## Médio e alto rio Uaupés

**Escola Kotiria Khumuno Wu'u**

● Sede ● salas de extensão

**Escola Enu Irine Idakeni - Tariana**

● Sede ● salas de extensão

## Rio Negro

**Escola Ai Waturá**

▲ Sede ▲ salas de extensão

**Escola Kurika**

▲ Sede ▲ salas de extensão

**Escola Waruá**

▲

## Pirá Paraná

👉 Educación tradicional y educación escolarizada

## Limites e sedes

☐ Terras e Resguardos Indígenas

● Cidade ● comunidades

fontes: Base cartográfica IBGE (millionésimo), TIs (ISA), Resguardos - Colômbia (GAIA), comunidade e escolas (ISA/FOIR/GAIA)

Mapa elaborado pelo laboratório de geoprocessamento do Instituto Socioambiental (ISA), maio de 2012

## POVOS INDÍGENAS NO BRASIL : 2006-2010

Beto Ricardo e Fany Ricardo (Editores gerais). ISA, 778 págs., 2011.

Essa publicação traz um resumo da situação dos povos indígenas no Brasil no período 2006 a 2010. São 165 artigos assinados, 810 notícias extraídas e resumidas a partir de 175 fontes, além de 228 fotos e 33 mapas. Inclui, pela primeira vez, um caderno especial de 32 páginas com imagens de destaques do período. Todas essas informações e análises estão organizadas em seis capítulos temáticos e 19 regionais, num total de 778 páginas. Soma-se a dez outros volumes, de uma série iniciada pelo Cedi em 1980 e continuada pelo ISA, a partir de 1994, apoiada numa extensa rede de colaboradores voluntários. No conjunto, a publicação dá uma visão geral sobre os 235 povos indígenas que vivem no Brasil, falantes de cerca de 180 línguas, dos quais 49 habitam também do outro lado da fronteira, em países limítrofes.



## DIVERSIDADE SOCIOAMBIENTAL DE RORAIMA: SUBSÍDIOS PARA DEBATER O FUTURO SUSTENTÁVEL DA REGIÃO

Ciro Campos (org.). ISA, 64 págs., 2011.

Esta publicação é uma contribuição para o debate sobre o futuro de Roraima, a partir de uma perspectiva socioambiental. Seu ponto de partida é a diversidade socioambiental do território roraimense, uma unidade fronteiriça da federação no contexto da Pan-Amazônia, da Amazônia brasileira e da bacia do rio Branco, como parte da bacia hidrográfica do rio Negro.

## PETRÓGLIFOS SUL-AMERICANOS

Theodor Koch-Grünberg. ISA/MPEG, 142 pág., 2010.

A mais importante fonte de documentação sobre as gravuras rupestres do alto Rio Negro. Trata-se da versão em português da obra publicada em Berlim, em 1907, com o título Súdamerikanische Felszeichnungen. Tradução João Batista Poça da Silva, organização e apresentação de Edite Pereira (MPEG), inclui um texto de Aloisio Cabalzar (ISA) sobre a visão contemporânea dos povos indígenas do Rio Negro.

## PESCARIAS NO RIO NEGRO 1 - COMO CUIDAR PARA O PEIXE NÃO ACABAR

Camila Sobral Barra, Carla de Jesus Dias, Kátia Carvalheiro (org.). ISA, 67 págs., 2010.

Este livrinho é o resultado do trabalho de várias pessoas pelo mesmo objetivo: cuidar para que a pesca continue a sustentar as centenas de famílias que moram e praticam essa atividade para sua alimentação e renda, na região do médio rio Negro, que inclui os municípios de Barcelos, Santa Isabel do Rio Negro e também alimenta boa parte das famílias de São Gabriel da Cachoeira, no alto rio Negro.

## PESCARIAS NO RIO NEGRO 2 - MANEJO PESQUEIRO NO MÉDIO RIO NEGRO - BARCELOS E SANTA ISABEL DO RIO NEGRO

Camila Sobral Barra, Carla Dias e Renata A. Alves (org.). ISA, 2012.

Esta publicação em formato de dois mapas-folders, um para o município de Santa Isabel do Rio Negro e outro para Barcelos, resume um processo de três anos de estudos, discussão e articulação política em torno das atividades pesqueiras da região, com objetivo de subsidiar a efetiva implementação de um ordenamento pesqueiro que contemple todos os usuários a médio e longo prazo.



## CIDADE DO ÍNDIO - TRANSFORMAÇÕES E COTIDIANO EM IAUARETÊ

Geraldo Andreello. ISA/EDUNESP/NUTI, 448 págs., 2006.

O leitor encontra, neste livro, uma história e uma etnografia de Iauaretê, povoado indígena multiétnico situado no médio rio Uaupés, fronteira Brasil-Colômbia, noroeste da Amazônia brasileira. O tratamento das fontes históricas e do material empírico é um exercício dedicado à elucidação das premissas socioculturais de destaque dos grupos indígenas descrevem e vivenciam as transformações sociais que se passaram na região desde o início da colonização no século XVIII. É uma história de mais de dois séculos, vivida por militares, missionários, viajantes, comerciantes, seringueiros, agências indígenas, instituições do poder local e vários grupos indígenas. Como é de se esperar, é uma história de violência e exploração. Mas, mesmo em seus desdobramentos recentes, quando uma cidade começa a surgir e atrair inúmeros grupos antes dispersos pelas comunidades do rio Uaupés, é preciso atentar para a maneira específica, e sutil, pela qual os índios imprimiram sua marca no processo. Nessa linha, a narrativa visa a um ponto de vista indígena e seu repertório simbólico, guiando-se pelo estilo das próprias descrições nativas e oferecendo um quadro precioso para a compreensão dessa realidade.



## CACHOEIRA DE IAUARETÊ: LUGAR SAGRADO DOS POVOS INDÍGENAS DOS RIOS UAUAPÉS E PAPURI (AM)

Iphan, 148 págs., 2007.

Estudo que serviu de base para o processo de patrimonialização cultural da dita cachoeira e seu registro no Livro dos Lugares do Iphan/Ministério da Cultura.

## DOC ISA 12 - CONVENÇÃO 169 DA OIT SOBRE POVOS INDÍGENAS E TRIBAIS

Biviany Rojas Garzón (org.). ISA, 366 pág., 2009.

O livro inclui as memórias do Seminário Internacional "Oportunidades e desafios para a implementação da Convenção 169 da OIT sobre povos indígenas e tribais", realizado em novembro de 2008, pela Comissão Pro Índio de São Paulo (CPI-SP) e Instituto Socioambiental (ISA). A publicação inclui um DVD com o conteúdo do Especial elaborado pelo ISA sobre a Convenção 169 da OIT.



## FILHOS DA COBRA DE PEDRA: ORGANIZAÇÃO SOCIAL E TRAJETÓRIAS TUYUKA NO RIO TIQUIÉ (NOROESTE AMAZÔNICO)

Aloisio Cabalzar. ISA/EDUNESP/NUTI, 361 págs., 2008.

Este é um estudo da organização social tuyuka. Seu horizonte teórico é o sistema social do Uaupés, a respeito do qual várias descrições de grande valor etnográfico já foram publicadas. As informações sobre os Tuyuka da área da fronteira Brasil-Colômbia contribuem para adensar o entendimento dos grupos Tukano Orientais e da região do alto rio Negro.

## COLEÇÃO NARRADORES INDÍGENAS DO RIO NEGRO - VOL. 1

Antes do Mundo Não Existia – Mitologia dos antigos Desana-Kéhiriporã Umusí Pärökumu (Firmiano Arantes Lana) e Törämë Kéhirí (Luiz Gomes Lana). Unirt/Foim, 264 págs., 1995.

Este volume reúne os mitos mais importantes da cultura Desana, na versão de um dos seus grupos de descendência, os Kéhiriporã ou "Filhos (dos Desenhos) do Sonho", ao qual pertencem os narradores. Trata-se de uma edição que abre a coleção *Narradores Indígenas do Rio Negro*, destinada prioritariamente ao público indígena da região.



## COLEÇÃO NARRADORES INDÍGENAS DO RIO NEGRO - VOL. 2

A Mitologia Sagrada dos Desana-Wari Dihputiro Porã Américo Castro Fernandes (Diakuru) e Dorvalino Moura Fernandes (Kisibi). Unirt/Foim, 196 págs., 1996.

Esta coletânea de narrativas míticas é o segundo volume da coleção "Narradores Indígenas do Rio Negro. Memória, Identidade, Patrimônio Cultural e Perspectivas para o Futuro". Este volume reúne os mitos mais importantes da cultura dos Umuiri mahsã, "Gente do Universo", assim como se autodenominam os Desana, na versão do grupo de descendência Wari dihputiro porã, os "Filhos de Cabeça Chata".

## COLEÇÃO NARRADORES INDÍGENAS DO RIO NEGRO - VOL. 3

Waferinaipe lanheke - A Sabedoria dos nossos Antepassados – histórias do rio Hohodene e dos Walipere-Dakenai do rio Aiari. Acira/Foim, 191 págs., 1999.

Tradução, organização, apresentação e revisão: Robin M. Wright. Narradores: José Marcelino Cornelio (Jaupui Cachoeira), Ricardo Fontes (Ucuqui Cachoeira), Manuel da Silva (Jaupui Cachoeira), Luís Manuel (Ucuqui Cachoeira), Inocêncio da Silva (Santarém), Maria (Canadá).

## COLEÇÃO NARRADORES INDÍGENAS DO RIO NEGRO - VOL. 4

Upiperi Kalisi - Histórias de Antigamente - Histórias dos antigos Talieseri-Phukurana (versão do clã Kabana-idakena-yanapere

Manuel Marcos Barbosa (Kedali), Adriano Manuel Garcia (Kali), Pedro Garcia (Pukuru-Manuel Garcia (Kali), Pedro Garcia (Pukuru-Manuel Garcia (Kali). Unirva/Foim, 287 págs., 2000.

Esta coletânea de narrativas míticas é o quarto volume da Coleção "Narradores Indígenas do Rio Negro". Este volume, que é também o segundo dedicado às narrativas míticas de um grupo arawak do rio Negro, reúne os mitos mais importantes da cultura dos Talieseri "Tariana", na versão de Manuel Marcos Barbosa e Adriano Manuel Garcia, ambos originários do grupo de descendência (clã) de Kali, mais conhecido sob o nome de Kabana-idakena-yanapere. Além das narrativas míticas e de algumas histórias sobre Curupira, inclui um depoimento de grande importância sobre a chegada dos primeiros brancos na região do rio Negro.

## COLEÇÃO NARRADORES INDÍGENAS DO RIO NEGRO - VOL. 5

Dahsea Hausirô Porã ukúshe wiophesase merã bueri turí - Mitologia Sagrada dos Tukano Hausirô Porã

Ñahuri (Miguel Azevedo) e Ktumarô (Antenor Nascimento Azevedo). Coidi/Foim, 255 págs., 2003.

Trata-se de livro da coleção Narradores Indígenas, publicada pela Foim, que reúne narrativas míticas e histórias do povo Tukano, especificamente do grupo Hausirô Porã, que habita o Médio Rio Tiquié, onde se localiza o povoado atual de São José I. Essas narrativas são transmitidas oralmente de geração para geração. Os narradores são Ñahuri (Miguel Azevedo) e seu filho Ktumarô (Antenor Nascimento Azevedo). Várias histórias foram manuscritas e outras gravadas em fitas cassete.



## COLEÇÃO NARRADORES INDÍGENAS DO RIO NEGRO - VOL. 6

Isã Yekisimã Masike' - O conhecimento de nossos antepassados - Uma narrativa Oyé. Moisés Maia (Akito) e Tiago Maia (K'imãro). Coidi/Foim, 123 págs., 2004.

Este livro traz a história dos Pa' miri-masa, que em português significa Gente de Transformação e que inclui diversos grupos indígenas da família linguística Tukano Ocidental. Estão entre eles os Desana, Tukano, Pira-Tapuia, Arapasso e Tuyuka, que tradicionalmente habitam o Rio Uaupés e seus afluentes Papuri e Tiquié.



## COLEÇÃO NARRADORES INDÍGENAS DO RIO NEGRO - VOL. 7

Livro dos Antigos Desana - Guahari Diputiro Porã Dominique Buchillet (organizadora); Törämë Bayaru (Wenceslau Sampaio Galvão) e Guahari Ye Ni (Raimundo Castro Galvão) (narradores). ONIMRP/FOIRN, 687 págs., 2004.

Trata-se do sétimo volume da Coleção Narradores Indígenas e terceiro das narrativas mitológicas dos Desana que vivem nos rios Papuri e Tiquié, ao longo do Alto e Médio Rio Negro e na cidade de São Gabriel da Cachoeira. Os narradores deste volume, Wenceslau Sampaio Galvão e Raimundo Castro Galvão moram na comunidade Santa Marta, no Igarapé Ingá, afluente do Igarapé Uruçu. Dividido em duas partes, a primeira trata da história da criação do mundo e da humanidade e da chegada dos ancestrais dos povos indígenas atuais na região do Rio Negro. A segunda reúne outras histórias importantes como o origem do fogo, da mandioca, dos artefatos de pesca etc. As narrativas foram gravadas em Desana, transcritas na língua, e depois traduzidas para o português, no período entre 1986 e 1997, pela organizadora.



## COLEÇÃO NARRADORES INDÍGENAS DO RIO NEGRO - VOL. 8

Bueri Kádiri Maríriye - Os ensinamentos que não se esquecem Dominique Buchillet (organizadora); Diakuru (Américo Castro Fernandes) e Kisibi (Durvalino Moura Fernandes) (narradores). Unirt/Foim, 167 págs., 2006.

Trata-se do oitavo volume da Coleção Narradores Indígenas do Rio Negro e quarto das narrativas dos Desana, um dos povos indígenas que habita o rio Tiquié, na região do Alto Rio Negro (AM). Esta publicação complementa outra, de 1996, intitulada A Mitologia Sagrada dos Desana, segundo volume da coleção Narradores Indígenas. Dividido em cinco capítulos, o primeiro aborda as constelações, fundamentais para a vida dos Desana, que se guiam por elas para seguir o tempo. O segundo capítulo tem como tema os diferentes instrumentos musicais utilizados, as falas cerimoniais, cantos e danças, que são de extrema complexidade. Já o terceiro capítulo trata das festas de caxiri (bebida fermentada) e das comemorações das variações do tempo. O quarto capítulo descreve os símbolos numéricos usados em tempo de guerra e o último capítulo conta a história da perseguição empreendida pelos brancos contra os índios do Tiquié. Os narradores são pai e filho. O filho, Durvalino é o primogênito e pela tradição desana aprende com o pai a tradição do clã e sua sabedoria.

