

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA –
EDUCANORTE

**KANATA T-YKUA: ESCOLA INDÍGENA KAMBEBA, VALORIZAÇÃO DE SABERES
TRADICIONAIS E (RE)AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA.**

Linha de pesquisa 3: Saberes, Linguagem e Educação.

MANAUS
2025

ROSSINI PEREIRA MADURO

**KANATA T-YKUA: ESCOLA INDÍGENA KAMBEBA, VALORIZAÇÃO DE
SABERES TRADICIONAIS E (RE)AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA.**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (Rede EDUCANORTE), da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Sob a orientação do Prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar.

**MANAUS
2025**

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M183k Maduro, Rossini Pereira

Kanata T-Ykua: Escola indígena Kambeba, valorização de
saberes tradicionais e (re)afirmação identitária. / Rossini Pereira
Maduro. - 2025.

140 f. : il., color. ; 31 cm.

Orientador(a): José Vicente de Souza Aguiar .

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Amazonas,
Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, Manaus,
2025.

1. Escola indígena. 2. Kambeba. 3. Saberes tradicionais. 4.
Amazônia. I. Aguiar, José Vicente de Souza. II. Universidade
Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Educação
na Amazônia. III. Título

ROSSINI PEREIRA MADURO

**KANATA T-YKUA: ESCOLA INDÍGENA KAMBEBA, VALORIZAÇÃO DE
SABERES TRADICIONAIS E (RE)AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA**

Tese apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de doutor no
Programa de Pós-Graduação em
Educação na Amazônia (Rede
EDUCANORTE), da Universidade Federal
do Amazonas – UFAM.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr José Vicente de Souza Aguiar – Presidente/UEA

Prof. Dr. Idemar Vizolli– Membro Interno/UFT

Profª Dra. Kelly Almeida de Oliveira– Membro Externo/UFMA

Prof. Dr. Mauro Gomes da Costa – Membro Interno/UEA

Profª Dra. Célia Aparecida Bettiol – Membro Externo/UEA

Prof. Dr. Davi Avelino Leal – Membro Externo Suplente/UFAM

Dedico este trabalho:
à minha mãe, Rosilda, que me ensinou
a caminhar...
à minha avó, Benedita, que com seu
exemplo de vida, me mostrou aonde eu poderia
chegar...
e à minha esposa Michele, que aceitou
caminhar ao meu lado por essa estrada
chamada de vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me segurado em suas mãos nos momentos de angústia e de fraqueza (que não foram poucos).

Ao Tuxaua Valdemir e sua esposa, d. Babá, pela contribuição nesse trabalho e por todo afeto compartilhado ao longo da última década.

Ao professor Raimundo Kambeba e à Vânia, por todo acolhimento, hospitalidade e atenção durante as viagens para Três Unidos.

A todo povo Kambeba de Três Unidos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Vicente de Aguiar que, com sua humildade compartilhou saberes e remadas nessa longa viagem. Obrigado pela companhia na jornada.

Aos meus irmãos Ronilson, Antônio, Keissiane, Edson e Rosane e a toda minha família que sempre acreditaram em mim.

Aos professores da banca de qualificação, pelas ricas sugestões que contribuíram significativamente para a melhoria na qualidade do trabalho.

Aos meus colegas de jornada no doutorado Ana Kerolaine e Leandro, pelas discussões acadêmicas, por compartilhar inquietações e pela amizade.

À SEMED/Manaus, pela liberação para os estudos por meio do Programa Qualifica. Agradeço a atenção e colaboração das professoras Aldrey Noronha e Janayra Xavier.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pela concessão das bolsas de pesquisa.

Aos professores do PGEDA.

Meus sinceros agradecimentos a todos.

Os brancos se dizem inteligentes. Não o somos menos. Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente. Não temos de desenhá-las, como eles fazem com as suas. Nem por isso elas irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós. Por isso nossa memória é longa e forte.

Davi Kopenawa

RESUMO

Historicamente as escolas ou projetos educacionais implementados nas comunidades indígenas do Brasil estiveram voltados para o atendimento de interesses integracionistas e assimilacionistas. Mudanças na organização desse modelo escolar só vieram ocorrer recentemente e se deram por meio de mobilizações do movimento indígena e indigenista organizado, que provocaram mudanças na legislação nacional voltada para a população indígena, sobretudo no texto da Constituição Federal de 1988. Outra garantia jurídica que impactou diretamente sobre os povos indígenas de nosso país, foi o direito à autoidentificação étnica. Essa garantia expressa na Constituição Federal de 1988 e na Convenção Nº 169 da Organização Internacional do Trabalho, datada de 1989 e ratificada pelo Brasil no ano de 2004, possibilitou que grupos indígenas tidos pela historiografia e pelo Estado como extintos, retomassem suas identidades étnicas. Dentre esses grupos estão os Kambeba, povo originário do Médio e Alto Rio Solimões, tido como extinto desde o século XVIII que, nas últimas décadas do século XX voltaram a reafirmar a sua identidade indígena, buscando revitalizar e fortalecer sua língua materna e alguns de seus elementos identitários. Nesse processo de luta por reconhecimento e valorização identitária indígena, a Escola Indígena Kanata T-Ykua se apresenta como espaço estratégico de (re)afirmação e fortalecimento identitário pelos indígenas Kambeba da aldeia Três Unidos, pois reconfigurada e apropriada por eles, pode atuar em uma perspectiva reversa àquela da escola assimilacionista, agindo como lugar de valorização de saberes tradicionais e fortalecimento identitário. Nesse sentido, analisamos as ações pedagógicas da Escola Indígena Kanata T-Ykua como espaço de legitimação de saberes tradicionais e (re)afirmação identitária do povo Kambeba da Aldeia Três Unidos, a partir de uma abordagem etnográfica, ao mesmo tempo que problematizamos a apropriação da escola por grupos indígenas em situação de emergência étnica recorrendo ao caso dos Kambeba como referência, estudando as estratégias que rompem com as perspectivas coloniais de organização da escola e sua transformação em um lugar de valorização e fortalecimento de identidades étnicas.

Palavras-Chave: Escola indígena. Kambeba. Saberes tradicionais. Amazônia

ABSTRACT

Since the colonial period, schools and educational projects implemented in Brazil's Indigenous communities have been geared toward serving integrationist and assimilationist interests. Changes in the organization of this school model only recently occurred through intense mobilizations by the organized Indigenous and Indigenous rights movement, which led to changes in national legislation targeting the Indigenous population, particularly the 1988 Federal Constitution. Another legal guarantee that directly impacted the Indigenous peoples of our country was the right to ethnic self-identification. This guarantee, expressed in the 1988 Federal Constitution and in Convention No. 169 of the International Labor Organization (ILA), dated 1989 and ratified by Brazil in 2004, enabled Indigenous groups considered extinct by historiography and the State to regain their ethnic identities. Among these groups are the Kambeba, a people originally from the Middle and Upper Solimões River, considered extinct since the 18th century, who, in the last decades of the 20th century, reaffirmed their indigenous identity, seeking to revitalize and strengthen their mother tongue and some of their identity elements. Within this struggle for recognition and valorization of Indigenous identity, the Kanata T-Ykua Indigenous School emerges as a strategic space for the (re)affirmation and strengthening of identity for the Kambeba Indigenous people of Três Unidos Village. Reconfigured and appropriated by the Kambeba themselves, it can operate in a perspective opposite to that of the assimilationist school, acting as a place for the valorization of traditional knowledge and identity strengthening. In this sense, we analyze the pedagogical actions of the Kanata T-Ykua Indigenous School as a space for the legitimization of traditional knowledge and the (re)affirmation of identity for the Kambeba people of Três Unidos Village, using an ethnographic approach. We also problematize the appropriation of the school by Indigenous groups in a situation of ethnic emergency, using the Kambeba case as a reference, studying strategies that break with colonial perspectives of school organization and its transformation into a place for the valorization and strengthening of ethnic identities.

Keywords: Indigenous school. Kambeba. Traditional knowledge. Amazon

RESUMEN

Desde la época colonial, las escuelas y los proyectos educativos implementados en las comunidades indígenas de Brasil se han orientado a servir a intereses integracionistas y asimilacionistas. Los cambios en la organización de este modelo escolar solo se produjeron recientemente gracias a las intensas movilizaciones del movimiento indígena organizado y por sus derechos, lo que condujo a cambios en la legislación nacional dirigida a la población indígena, en particular la Constitución Federal de 1988. Otra garantía legal que impactó directamente a los pueblos indígenas de nuestro país fue el derecho a la autoidentificación étnica. Esta garantía, expresada en la Constitución Federal de 1988 y en el Convenio núm. 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), de 1989 y ratificado por Brasil en 2004, permitió a los grupos indígenas considerados extintos por la historiografía y el Estado recuperar sus identidades étnicas. Entre estos grupos están los Kambeba, pueblo originario del Medio y Alto Río Solimões, considerado extinto desde el siglo XVIII, que en las últimas décadas del siglo XX reafirmó su identidad indígena, buscando revitalizar y fortalecer su lengua materna y algunos de sus elementos identitarios. En esta lucha por el reconocimiento y la valorización de la identidad indígena, la Escuela Indígena Kanata T-Ykua surge como un espacio estratégico para la (re)afirmación y el fortalecimiento de la identidad del pueblo indígena Kambeba de la aldea Três Unidos. Reconfigurada y apropiada por los propios Kambeba, puede operar desde una perspectiva opuesta a la de la escuela asimilacionista, actuando como un espacio para la valorización del conocimiento tradicional y el fortalecimiento de la identidad. En este sentido, analizamos las acciones pedagógicas de la Escuela Indígena Kanata T-Ykua como espacio para la legitimación del conocimiento tradicional y la (re)afirmación de la identidad del pueblo Kambeba de la aldea Três Unidos, utilizando un enfoque etnográfico. También problematizamos la apropiación de la escuela por parte de grupos indígenas en una situación de emergencia étnica, tomando como referencia el caso Kambeba, estudiando estrategias que rompen con las perspectivas coloniales de organización escolar y su transformación en un espacio para la valorización y el fortalecimiento de las identidades étnicas.

Palabras clave: Escuela indígena. Kambeba. Conocimientos tradicionales. Amazonas

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SOME – Sistema de Organização Modular de Ensino

GCI - Grupo Consciência Indígena

FUNAI - Fundação Nacional dos Povos Indígenas

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

GEEI – Gerência de Educação Escolar Indígena

DAM - Divisão de Avaliação e Monitoramento

FOREEIA - Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas

FNEEI – Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena

GIDE - Gestão Integrada da Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

SPI - Serviço de Proteção

SIL - Summer Institute of Linguistics

CF – Constituição Federal

MEC - Ministério da Educação

CGAEI- Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas

CGEEI - Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

RCNEI - Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas

TE - Territórios Etnoeducacionais

SEDUC - Secretaria de Estado de educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

NEEI - Núcleo de Educação Escolar Indígena

LISTA DE MAPAS

Mapa 1	Regiões habitadas pelos Kambeba nos séculos XVI e XVII	38
Mapa 2	Distribuição atual das aldeias Kambeba	42
Mapa 3	Localização da Aldeia Três Unidos	50
Mapa 4	Mapa dos territórios Etnoeducacionais do Amazonas	64
Mapa 5	Mapa dos territórios Etnoeducacionais Pactuados	66

Lista de Imagens

Imagem 1	Tuxaua Waldomiro Cruz	41
Imagem 2	Canoa tradicional Kambeba	47
Imagem 3	Festejo do Divino Espírito Santo	52
Imagem 4	Crianças brincando em uma canoa de madeira	57
Imagem 5	Jovem pescando em frente à aldeia Três Unidos	75
Imagem 6	Crianças Kambeba durante pescaria	77
Imagem 7	Jovem Kambeba tecendo uma malhadeira	78
Imagem 8	Representação do espírito Karuara	82
Imagem 9	Fotomontagem das etapas de produção do fani	85
Imagem 10	Massa da mandioca umedecida após ser assada	87
Imagem 11	Pajuarú pronto para ser servido	88
Imagem 12	pulseiras feitas de fio de palha e semente de açaí tingida	90
Imagem 13	Colmo de arumã <i>in natura</i>	92
Imagem 14	Folhas de Crajirú <i>in natura (em destaque)</i> e tinta vermelha sendo produzida	93
Imagem 15	Produção de peneira	94
Imagem 16	Tuxaua Valdemir dançando com a Curupira	96
Imagem 17	Dança tradicional Kambeba	97
Imagem 18	Vista da escola Kanata T-Ykua a partir do rio	98
Imagem 19	Canoa do saber	111
Imagem 20	D. babá fazendo palestra na escola Kanata T-Ykua	113
Imagem 21	A escola que dança	116
Imagem 22	Instrumento musical feito de ouriço de castanha	117
Imagem 23	Crianças Kambeba em atividade de grafismo corporal	121

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
MEMORIAL E MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA	15
CONSIDERAÇÕES TEÓRICO- METODOLÓGICAS	27
DIFERENÇA	27
IDENTIDADE	32
ETNOGRAFIA	34
CAPÍTULO 1: UMA GOTA POR ENTRE RIOS: A TRAJETÓRIA DOS KAMBEBA DE TRÊS UNIDOS	39
1.1 O processo de afirmação identitária dos Kambeba de Três Unidos	42
1.2 Baruzinha: formação da aldeia Três Unidos	47
1.3 Localização e forma de acesso a aldeia Três Unidos	51
CAPÍTULO 2: APONTAMENTOS SOBRE A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	56
2.1 A constituição federal de 1988: novas perspectivas para a educação escolar indígena	57
2.2 Novo contexto para a educação escolar indígena: as implicações do decreto presidencial n.26 de 1991	62
2.3 Os territórios etnoeducacionais: uma proposta “virtual”	65
CAPÍTULO 3: SABERES, FAZERES, VIVERES: A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES INDÍGENAS E A EXPRESSÃO IDENTITÁRIA KAMBEBA	71
3.1 Perceptos da água: Os afetos que vêm do Rio	72
3.1.1 Pescaria	76
3.1.2 A morada dos espíritos	82
3.2 Culinária Kambeba: comidas e bebidas	86
3.3 Arte e artesanato	91
3.4 A dança e os cantos Omágua/Kambeba	98
CAPÍTULO 4: POR ENTRE ENCONTROS E DESENCONTROS: OS DESAFIOS DA LEGITIMAÇÃO DOS SABERES KAMBEBA NA ESCOLA KANATA T-YKUA.	101
4.1 A construção da política educacional indígena e o currículo escolar da Semed-Manaus: apontamentos a partir da escola Kanata T-Ykua	104
CAPÍTULO 5: CURRÍCULOS MENORES E PEQUENAS REVOLUÇÕES: RESSIGNIFICANDO A ESCOLA INDÍGENA KANATA T-YKUA	111

5.1 Por um currículo menor: a desobediência epistêmica da escola Kanata T-Ykua	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS	125
ANEXOS	130

INTRODUÇÃO

MEMORIAL E MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA

Toda chegada carrega consigo uma partida. Considero a tese, se não um fim, um lugar de chegada, no meu caso especificamente, de uma partida que se inicia na parte final da década de 1980 em uma escola comunitária de Alter do Chão, até então uma pequena comunidade indígena localizada na margem direita do Rio Tapajós, no Estado do Pará, onde iniciei, aos sete anos de idade, minha jornada escolar. Nessa escola minha avó era merendeira, no entanto, fora dela, foi quem, juntamente com minha mãe, mais me ensinou sobre a vida e assim as tenho como minhas melhores professoras.

Para os padrões educacionais da atualidade, iniciar a vida escolar aos sete anos significa uma entrada tardia na escola. Em minha comunidade não existia a oferta da educação infantil naquele momento, de certo modo isso foi bom pra mim, pois como criança indígena, tive a oportunidade de até a data de ingresso na escola, ser educado pela minha família e demais membros da comunidade com os quais tinha contato. Vivenciei integralmente aquilo que Meliá (1979) chama de educação indígena ou educação tradicional, pautada na transmissão de saberes, símbolos e valores praticados por todo o grupo, uma educação expressa pela oralidade, na vivência e na experimentação, desprendida de amarras temporais e obrigações racionalistas.

Até os sete anos de idade aprendi a correr, nadar, pescar, fui ao roçado vivenciar o processo de produção da farinha de mandioca e demais produtos derivados da raiz (beijú, farinha de tapioca, goma de tapioca, tucupi), aprendi a caçar pequenas aves, conheci muitos dos frutos comestíveis que podemos encontrar na floresta, aprendi a respeitar os demais seres que dividem o mundo conosco, dentre os quais, os espíritos que habitam os rios, os lagos e as florestas, enfim, uma educação que agrega todos os elementos necessários para uma vida potente, uma educação de corpos livres.

A escola foi o primeiro lugar no qual me senti aprisionado, mas era uma necessidade. Minha mãe estudou até a quinta série do Ensino Fundamental¹, artesã

¹ Na época em que minha mãe e meus tios estudaram, a escola da comunidade só ofertava o ensino até a quinta série do fundamental (atualmente sexto ano do Ensino Fundamental).

de mãos hábeis, sempre foi nossa maior incentivadora aos estudos. Nunca fui o melhor da turma, mas também jamais repeti de ano, concluindo o Ensino Fundamental em 1996. Nessa época, a única opção para seguir os estudos era cursando o Magistério, ofertado em Alter do Chão por meio do SOME – Sistema de Organização Modular de Ensino, política pública do Estado do Pará voltado para o atendimento educacional da população do interior do Estado. Se no Ensino Fundamental meus professores eram em sua maioria leigos, no Ensino Médio o problema era a falta de professores uma vez que os docentes do SOME tinham que ir da capital Belém ou de Santarém e permanecer por até dois meses em Alter do Chão.

Em uma família de seis irmãos, fui o primeiro a ingressar em uma Universidade. A formação no magistério me ajudou na escolha do curso de Pedagogia como opção para o Ensino Superior e lá fui, aos vinte anos de idade, pela primeira vez na vida, sair da comunidade para morar na cidade.

A saudade da família e da comunidade quase fizeram com que eu desistisse do Ensino Superior já na primeira semana, o alento era o fato de eu poder voltar para Alter do Chão todos os fins de semana, no entanto, o distanciamento de minha territorialidade foi o mais difícil de ser enfrentado. Na universidade pude perceber o quanto as corporeidades das minorias são negligenciadas no espaço acadêmico, sejam elas indígenas, negras, das diferentes orientações sexuais, dentre outras.

No início dos anos 2000, ainda eram raras as políticas afirmativas voltadas para o ingresso de indígenas nas Universidades Públicas do país, no campus da Universidade Federal do Pará em Santarém, onde ingressei em 2001, essas políticas eram inexistentes e a presença de indígenas nos cursos oferecidos na instituição era muito pequena e, em muitos casos, os poucos indígenas matriculados na UFPA, “escondiam” sua condição étnica.

Essa invisibilidade indígena na universidade e na própria região do Baixo Rio Tapajós, que engloba os municípios de Santarém, Belterra e Aveiro, começou a dar lugar a um bonito processo de afirmação das identidades étnicas de treze povos indígenas que durante muito tempo haviam sido dados como extintos, incluindo os Borari, povo ao qual pertenço.

Muito desse processo se deve à atuação do Grupo Consciência Indígena-GCI, organização criada por indígenas no ano de 1997 com sede na cidade de Santarém. O GCI prestava assessoria técnica e jurídica junto às comunidades indígenas dos Rios Tapajós e Arapiuns, por meio de visitas e da organização de grandes encontros, nos quais eram discutidos assuntos de relevância e interesses das aldeias, como o direito à terra, à saúde e à educação diferenciada.

Os encontros fortaleceram o processo de afirmação identitária indígena na região, pois a cada ano mais aldeias passavam a reivindicar o reconhecimento identitário como povos indígenas. Foi durante um dos encontros que foi criado o Conselho Indígena Tapajós-Arapiuns – CITA, hoje a principal organização indígena do oeste do estado do Pará. Foi nesse período que ingressei no movimento indígena e, no ano de 2002, passei a fazer parte do quadro de voluntários do GCI.

Na medida em que o movimento indígena avançava na região, as tensões com forças contrárias às políticas indigenistas também se acentuavam, afinal de contas, o processo de afirmação identitária na região do Baixo Rio Tapajós provocou um reordenamento na dinâmica social e territorial da região. Para os madeireiros, garimpeiros, “sojeiros” e demais invasores de terra, se tornara muito mais difícil invadir uma terra indígena do que assentamentos dos denominados caboclos.

Em 2005, concluí o curso de pedagogia no campus de Santarém da Universidade Federal do Pará. Em meu Trabalho de Conclusão de Curso, abordei os desafios e perspectivas da Educação Escolar Indígena na região. Esse foi apenas o segundo TCC com a temática indígena defendido no curso de pedagogia até então, fato que atesta o quanto a questão indígena não lograva de atenção voltada para pesquisa dessa temática naquele curso e naquela instituição.

Naquele mesmo ano, por questões profissionais, mudei para Manaus, no estado do Amazonas. Foi mais uma mudança impactante e sofrida, pois outra vez me afastava de meu território e dessa vez para mais distante. Em Manaus, trabalhei no distrito industrial até o ano de 2008, quando ingressei no serviço público como coordenador pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

Foi em Manaus, naquele mesmo 2008, que recebi eufórico de meu tio, cacique da aldeia Alter do Chão, a notícia da instalação de um Grupo de Trabalho da Funai

voltado para a identificação e delimitação da Terra Indígena -TI Borari de Alter do Chão, que engloba, além de Alter do Chão, outras duas aldeias, Caranã e Curucuruí. No ano seguinte a Funai publicou o relatório circunstanciado de identificação e delimitação da TI Borari de Alter do Chão, os passos iniciais no processo de demarcação de uma terra indígena. A reivindicação da demarcação da TI Borari fora protocolada na então Fundação Nacional do Índio, hoje Fundação Nacional dos Povos Indígenas - FUNAI no ano de 2003 e se deu como estratégia de defesa contra a invasão de terras e a especulação imobiliária na região de Alter do Chão, impulsionada pela notoriedade que o lugar ganhou como potência do ecoturismo no início dos anos 2000. Após a realização dos trabalhos do GT da FUNAI no ano de 2008, os conflitos pela posse territorial não cessaram e até mesmo se intensificaram.

Sem me desligar da luta de meu povo em torno da defesa de nosso território, segui minha vida profissional em Manaus. Após ingressar na Secretaria Municipal de Educação SEMED/Manaus, trabalhei por dois anos como coordenador pedagógico em uma escola de Ensino Fundamental que atendia estudantes do primeiro ao nono ano. Após esse período, fui convidado para atuar como assessor pedagógico da Divisão de Avaliação e Monitoramento-DAM na sede da SEMED.

Durante meu trabalho na DAM, conheci a Gerente da Gerência de Educação Escolar Indígena-GEEI que, após conhecer minha trajetória pessoal, profissional e de militância no Movimento Indígena, me convidou para fazer parte do quadro de assessores pedagógicos da GEEI no ano de 2013. Desde então passei a trabalhar junto às comunidades indígenas de Manaus que recebiam atendimento educacional diferenciado seja por meio de Escolas Indígenas ou nos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena.

Descobri que as quatro escolas indígenas oficializadas em Manaus, todas localizadas na área rural ribeirinha, mais especificamente no baixo rio Negro e rio Cuieiras, estão localizadas em aldeias dos povos Baré e Kambeba que, assim como meu povo, haviam sido dados como extintos e atualmente passam por processos de (re)afirmação de suas identidades étnicas.

Em 2014, passei a fazer parte do Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas-FOREEIA e, no ano seguinte, participei, em Luziânia, Estado de Goiás, das primeiras reuniões entre professores e lideranças indígenas de todo o país, que

articulavam a criação de um Fórum permanente voltado para discussões na área da Educação Escolar Indígena. No mesmo ano (2015) foi criado o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena-FNEEI, do qual faço parte desde então.

A militância nos movimentos em prol da Educação Escolar Indígena me possibilitou conhecer de forma mais global, os desafios dos povos indígenas do Brasil em torno da efetivação de políticas públicas voltadas para a oferta de educação escolar para esse público. Percebi que, geralmente, as problemáticas são comuns e atingem todas as regiões do Brasil, indo da precariedade dos prédios e instalações escolares até a completa descontextualização dos currículos destinados às escolas indígenas, passando pelos meandros dos sistemas em organizar processos administrativos capazes de atender as especificidades garantidas em leis.

Quando ingressei na GEEI/SEMED no final do segundo semestre de 2013, estava sendo realizada a 5ª mostra dos trabalhos pedagógicos dos professores indígenas de Manaus, cujo objetivo estava voltado para partilha das experiências educacionais desenvolvidas pelos professores ao longo daquele ano. Durante o evento tive os primeiros contatos com os Kambeba da aldeia Três Unidos e fiquei particularmente atraído pela beleza do conteúdo apresentado pela comunidade escolar de Três Unidos, representada naquele momento por alunos, lideranças, professores e gestor da Escola Indígena Kanata T-Ykua. Pude perceber que havia um esforço da escola em fortalecer e valorizar a cultura e a língua materna Kambeba.

Destacamos que em Manaus as escolas indígenas não possuem matrizes curriculares nem propostas pedagógicas específicas, portanto, os professores trabalham com a proposta pedagógica das escolas não indígenas. Para que os estudantes indígenas não ficassem sem o ensino da língua materna e dos saberes tradicionais, desde o início da implementação das escolas indígenas, optou-se pelo uso de projetos pedagógicos societários nas escolas indígenas.

Os projetos pedagógicos societários são alinhados às demandas sociais e culturais das aldeias, sendo as temáticas definidas no início do ano letivo com a participação de toda a comunidade. A proposta do trabalho com os projetos pedagógicos visa possibilitar aos professores um trabalho minimamente contextualizado com a realidade dos estudantes indígenas. Assim, os professores buscam estabelecer diálogos entre os elementos dos projetos pedagógicos

societários com os conteúdos dos componentes curriculares da proposta pedagógica global do sistema municipal. Embora os professores indígenas já trabalhem com os projetos societários a alguns anos, administrativamente o sistema municipal nunca oficializou os projetos como ferramenta pedagógica nas escolas indígenas, sendo em alguns casos, os professores proibidos de registrar os conteúdos dos projetos nos diários de classe.

Em 2014, a SEMED/Manaus iniciou a implementação de um novo modelo de gestão no sistema municipal, denominado de GIDE (Gestão Integrada da Educação) e de viés quantitativo. O modelo priorizou o cumprimento de metas por parte dos professores. Estes passaram a ser acompanhados por assessores de gestão que iam até as escolas aferir o número de conteúdos que haviam sido trabalhados junto aos estudantes ao longo de determinado período.

A cobrança pelo cumprimento de metas que estavam diretamente ligadas aos componentes curriculares que compõem a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, fez com que os professores das escolas indígenas deixassem de trabalhar os elementos dos projetos societários, o que levou as lideranças indígenas da aldeia e os comunitários a indagações sobre os motivos que levaram os professores a “abandonar” o trabalho com os projetos societários.

Em 2015 assumi o cargo de gerente da GEEI. Durante uma visita à Aldeia Três Unidos, ouvi do Tuxaua² que, *não se via mais as danças, cantos, grafismos, artesanatos e demais elementos identitários sendo evidenciados nas práticas dos professores indígenas*. Esse foi apenas um dos muitos relatos que ouvi sobre os desafios da Educação Escolar Indígena no município de Manaus. Instigado pela criação do FOREEIA e do FNEEI, decidimos realizar o I Fórum Municipal de Educação Escolar Indígena de Manaus, para que as próprias lideranças e professores indígenas pudessem expressar os desafios que enfrentavam para implementar uma Educação Escolar Indígena pautada em suas demandas identitárias e quais seriam as sugestões para que as dificuldades fossem sanadas ou mesmo minimizadas.

Ao longo do segundo semestre de 2015 realizamos pré-fóruns em todas as comunidades indígenas atendidas pela SEMED e, no primeiro semestre de 2016 foi

² Tuxaua é o termo utilizado para designar a liderança política do povo Kambeba. Outros povos indígenas, como os Borari, usam o termo “Cacique”.

realizado o I Fórum Municipal de Educação Escolar Indígena. Infelizmente não foi criado um fórum municipal permanente voltado para discutir a questão da Educação Escolar Indígena em Manaus. No entanto, ao final do Fórum foi gerado um relatório de quinze páginas que englobavam as principais demandas das comunidades indígenas em relação à Educação Escolar Indígena. Entre as demandas destacamos: Oferta de formação inicial e continuada para os professores indígenas; Melhoria nas estruturas físicas das unidades de ensino indígenas; Criação de Programa para a produção de material escolar específico e diferenciado voltada para os estudantes indígenas; regulamentação dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena; efetivação dos professores indígenas contratados em regime temporário; elaboração de propostas pedagógicas específicas para as escolas indígenas (Relatório Final do I Fórum Municipal de Educação Escolar Indígena de Manaus. 2016).

O relatório final do Fórum foi entregue à Secretária de Educação do município de Manaus. Por abranger demandas de ordem pedagógica, administrativa e logística, era necessário um trabalho conjunto entre diferentes setores da SEMED, algo que acabou não acontecendo. A GEEI, de competência estritamente pedagógica, não conseguiu atuar nos problemas administrativos e logísticos, passando a acompanhar e cobrar ações dos setores competentes. Essa cobrança gerou alguns conflitos entre a GEEI e os demais setores da SEMED, resistentes em adequar suas estruturas para o atendimento educacional diferenciado demandado das comunidades indígenas do município.

No ano de realização do I Fórum (2016) participei do processo de seleção para a primeira turma do mestrado interdisciplinar em Ciências Humanas ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas. O programa ainda não oferecia vagas por meio de políticas afirmativas e, portanto, tive que participar do processo seletivo de ampla concorrência. Consegui a vaga e iniciei a trajetória no mestrado no mês de agosto de 2016. Inicialmente apresentei um projeto cujo objeto seria a Educação Escolar Indígena em Manaus. No entanto, durante uma viagem para Alter do Chão, percebi que os conflitos em torno da posse territorial haviam se acentuado, assim como os ataques contra a população indígena da região.

O país passava por um momento político extremamente tenso e conflituoso, com a ascensão de forças conservadoras ao poder. Além do poder executivo ter sido

tomado de assalto, no legislativo as bancadas ruralista, evangélica e militar, grupos historicamente empenhados contra os direitos indígenas, intensificavam o processo de desmonte das políticas públicas voltadas para os indígenas do país, sobretudo a paralisação dos processos demarcatórios de terras indígenas.

A conjuntura política nacional que avançava contra os direitos indígenas, assim como a intensificação dos conflitos fundiários na região do Baixo Rio Tapajós, fez com que repensasse meu projeto de pesquisa no mestrado. Em consenso com minha orientadora optamos pela realização de uma pesquisa voltada para reflexões sobre o processo de afirmação da identidade étnica dos Borari de Alter do Chão. No começo de 2017, decidi pelo afastamento do trabalho na GEEI e passei a me dedicar integralmente à pesquisa do mestrado.

Também em 2017 estava sendo discutido o texto das diretrizes pedagógicas da Educação Escolar Indígena do município de Manaus, aprovadas no ano seguinte por meio da Resolução N. 22, do Conselho Municipal de Educação. As diretrizes apresentam como objetivos:

- 1) Assegurar a implementação dos princípios da Educação Escolar Indígena nas Escolas Indígenas e nos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena, na elaboração/construção, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;
- 2) Assegurar que os projetos educativos das Escolas Indígenas e dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena sejam fundamentados nos princípios da especificidade, do bilinguismo/multilinguismo, da diversidade cultural, da reflexão dialógica, da diferença, da organização comunitária e da interculturalidade, de forma a valorizar as línguas e conhecimentos tradicionais dos povos indígenas;
- 3) Afirmar, por meio de base jurídica, administrativa e pedagógica, que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas e dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas, suas respectivas comunidades, os processos próprios de ensino e de aprendizagem, as formas de produção de conhecimento e seus projetos societários;
- 4) Garantir às comunidades indígenas do município de Manaus meios para a efetivação da educação diferenciada, com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, os saberes e as perspectivas dos povos indígenas. (MANAUS, 2018, p. 16)

No final do mesmo ano, após concluir o mestrado, retornei para a Gerência de Educação Escolar Indígena na função de assessor pedagógico. Voltei a ter contato direto com as escolas indígenas e com as práticas que estavam sendo desenvolvidas pelos professores indígenas. Percebi que, embora as diretrizes tenham sido aprovadas, as tensões envolvendo a organização curricular das escolas indígenas

permaneciam já que as propostas pedagógicas dessas escolas, continuavam sendo as mesmas das escolas não indígenas.

O sistema de acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos professores, de responsabilidade dos assessores da GIDE, continuava cobrando destes a prioridade no repasse dos conteúdos dos componentes curriculares da BNCC em detrimento dos conteúdos propostos nos projetos pedagógicos societários. Essa tensão provocou reações dos professores indígenas e do gestor da Escola Kanata T-Ykua que, em uma espécie de “apropriação” da escola, ancorados na legislação existente que versa sobre a Educação Escolar Indígena, voltaram a desenvolver atividades contextualizadas à realidade sociolinguística e sociocultural do povo Kambeba da aldeia Três Unidos, sobretudo aquelas voltadas para o fortalecimento da identidade étnica e para a revitalização da língua materna Kambeba.

A partir dessa vivência surgiu a ideia de pesquisar e problematizar a apropriação da escola por grupos indígenas em processo de emergência étnica, como os Kambeba, assim como estudar as estratégias que vêm sendo utilizadas por esses grupos para romper com as perspectivas estritamente ocidentais de organizar a escola, transformando-a em um lugar de valorização e fortalecimento identitário indígena.

Em 2021 ingressei no doutorado da Rede Educanorte - Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – e passei a ser estudante no Polo- Manaus, composto pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM, pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA e pela Universidade Federal de Roraima – UFRR. A proposta do Programa era organizada por meio de atividades presenciais, no entanto, em 2021, Manaus sofria tragicamente com a pandemia da COVID 19, sendo um dos municípios com o maior número de vítimas fatais. Assim, pelo fato de grande parte daquele ano ter sido marcada pelo distanciamento social, as aulas aconteceram de forma remota.

Entendemos que mesmo após mudanças na concepção das escolas em terras indígenas e da criação de leis específicas que tratam da modalidade Educação Escolar Indígena, ainda são muitas as reflexões levantadas sobre as escolas nas aldeias. Meliá (1979) discute a necessidade da presença de tal instituição nas aldeias,

haja vista que, para o autor, nas sociedades indígenas a educação e a formação dos indivíduos historicamente foram de responsabilidade de toda comunidade, obedecendo a processos educacionais peculiares nos quais a ausência da escola não significa necessariamente fracasso nos resultados.

A educação, como processo, deve ser pensada como a maneira pela qual membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade dos valores e instituições consideradas fundamentais [...] As sociedades tribais possuem maneiras específicas para socializar seus membros jovens, dentro dos padrões da cultura tradicional. A diferenciação básica entre os procedimentos utilizados pelas sociedades tribais e uma sociedade nacional qualquer está na não formalização dos sistemas de socialização tribais. Não há, assim, escolarização formal entre os indígenas, em termos das culturas tradicionais. (MELIÁ, 1979, p.11).

Nesse sentido é importante entender os processos de agenciamentos e formas de relação entre o estado e os povos indígenas quando se trata da oferta de políticas públicas na área da educação. É necessário que se compreenda as formas próprias de conceber os atos educativos no seio dos grupos indígenas. Como alerta Meliá (1979), cada aldeia, cada povo, cada território, possui formas milenares peculiares de educar as novas gerações. No entanto, apesar de Meliá afirmar que a escolarização formal não é um atributo das culturas tradicionais indígenas, entendemos que a inserção das escolas nas aldeias, se configura como um fato irreversível e essas instituições, que por séculos foram inseridas compulsoriamente nas aldeias com o objetivo de suprimir as línguas, os saberes e os fazeres indígenas, hoje se configuram como anseio desses grupos, porém, devidamente reconfiguradas para que sejam voltadas ao atendimento das demandas societárias indígenas.

Dentro desse debate podemos destacar as ideias do professor Gersem José dos Santos Luciano, conhecido no movimento indígena como Gersem Baniwa. Baniwa é doutor em antropologia com destacada atuação no campo da Educação Escolar Indígena, ocupando importantes cargos em setores governamentais como o de coordenador de Educação Escolar Indígena no Ministério da Educação e de conselheiro no Conselho Nacional de Educação. No campo da militância indígena foi um dos fundadores do Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas e do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena, para LUCIANO:

Em lugar de discutir se a escola nas aldeias é desejável ou não, trata-se de debater os modelos de escola e de educação, o lugar que ocupam no imaginário etnopolítico e os impactos e resultados que podem gerar nas comunidades indígenas. A migração desordenada de famílias indígenas para

a periferia das cidades, provocada pela falta de condições de sobrevivência e de oferta de estudos, causa muitos problemas, motivo pelo qual a oferta de uma educação escolar intercultural e multilíngue de qualidade nas aldeias é uma das políticas importantes para a permanência dos jovens em suas comunidades e o desenvolvimento socioeconômico de seus projetos coletivos.(2013, p.45)

Portanto um dos grandes desafios da Educação Escolar Indígena atualmente é agregar esses processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas à escola formal, pois muitas das escolas indígenas ainda são organizadas pedagogicamente de uma forma distanciada das realidades e das demandas reais das aldeias.

Nesse processo, cabe ao estado não apenas legislar sobre a Educação Escolar Indígena mas principalmente fornecer meios que possibilitem que tal legislação seja cumprida, pois basta um breve olhar para se perceber que, mesmo com a criação de uma vasta legislação que garante às populações indígenas o acesso a uma educação escolar diferenciada e específica, a escola que hoje é destinada aos indígenas, revela em sua prática, muitas características daquela educação colonialista de outrora. (Freire in: Souza e Faria, 2003)

Mais que a simples inserção da escola nas aldeias, cabe ao Estado promover meios para que haja discussões sobre qual projeto de educação os povos indígenas reivindicam. Nesse sentido, a participação comunitária no processo de tomada de decisão das ações a serem desenvolvidas na escola torna-se fundamental. É necessário que as escolas indígenas estejam em consonância com a dinâmica social da comunidade, como orienta o próprio Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas quando diz:

Todo projeto escolar só será escola se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade [...]. Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que vai ser adotada. (RCNEI, 1998, p.25)

Uma vez que a proposta de educação escolar destinada às populações indígenas prioriza a educação formal específica e diferenciada, a presença de professores que sejam membros das comunidades indígenas é uma condição extremamente importante para o êxito desse projeto educacional, pelo fato de

conhecerem a realidade sociocultural e sociolinguística da comunidade ao qual fazem parte e por conhecerem os anseios da aldeia.

Assim, a temática desta proposta de estudo foi gestada a partir de inquietações que surgiram na confluência entre minha prática profissional, enquanto assessor pedagógico da Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, minha identidade étnica e minhas pesquisas acadêmicas realizadas durante o mestrado, quando realizei estudos sobre os processos de (re)afirmação identitária indígena.

Dessa forma a organização do presente estudo tomou como intercessor de análise a educação escolar da Aldeia Kambeba Três Unidos, localizada no rio Cuieiras, município de Manaus. Nossas discussões partirão das seguintes questões: seria possível a construção de uma escola desprendida de estruturas administrativas, pedagógicas e ideológicas historicamente alicerçadas em bases colonialistas? É possível transformar uma instituição que privilegia valores culturais homogêneos e ciências hegemônicas em uma instituição empenhada na valorização da diversidade e no uso dos saberes e fazeres indígenas em suas práticas pedagógicas?

Pelas especificidades destacadas peço licença ao leitor para ao longo do texto fazer uso da escrita em primeira e em terceira pessoa.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICO- METODOLÓGICAS

DIFERENÇA

O filósofo Immanuel Kant foi um dos precursores das discussões sobre igualdade e dignidade da pessoa humana, inaugurando aquilo que viria a servir de base para o pensamento sobre os direitos humanos na atualidade. No entanto, ambigualmente defendeu em sua filosofia, a existência de predisposições naturais para desigualdade entre as raças³.

Até hoje a obra de Kant tem servido como base de sustentação para pensamentos favoráveis a classificações raciais, principalmente aqueles usados para defender a ideia de superioridade racial, principal justificativa utilizada pelo “branco” para a dominação sobre outros grupos, ecoando em um ininterrupto movimento de colonização e marginalização de grupos classificados como inferiores.

As ideias sobre identidade, assentadas na prateleira dos estudos sobre raça tendem a carregar as mesmas ambiguidades encontradas na filosofia Kantiana. Não pretendemos em nosso estudo mergulhar profundamente em discussões postas nessa esteira. Nosso intuito, ao abordar a questão da identidade, é voltada para localizar o povo Kambeba no movimento de luta pela afirmação de sua identidade indígena pois, nosso objetivo principal foi abordar a contribuição da educação Kambeba, tanto a escolar como a não escolar, em tal processo e, para isso, utilizamos como campo teórico de diálogo, as ideias e conceitos apresentados pela corrente filosófica conhecida como filosofia da diferença, usando como intercessores os filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Entendemos que a teorização dos dados coletados ao longo da pesquisa de campo é, sem dúvida, um dos exercícios mais complexos de toda a pesquisa. A opção pela escolha das ideias de Deleuze e Guattari se justificam pelo entendimento que temos sobre a densidade e elasticidade de seus conceitos, que se deslocam por diferentes áreas do conhecimento, não ficando limitados ao espectro filosófico. *Rizoma, buracos negros, molar, molecular, máquina de guerra, estrato, territorialidade, linhas de fuga, agenciamento, multiplicidade, acontecimento*, dentre outros, são

³ Ver: KANT, I. *Das Diferentes Raças Humanas*. Tradução e notas de Alexandre Hahn, (disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/kant/article/view/8672567/31400>).

conceitos que, como pássaros, podem se deslocar livremente por entre as mais diversas árvores de uma imensa floresta. Para os autores o conceito “é um Acontecimento puro” (2010, p.29), e o que seria um acontecimento?

É uma multiplicidade que comporta muitos termos heterogêneos, e que estabelece ligações, relações entre eles, através das épocas, dos sexos, dos reinos – naturezas diferentes. Por isso a única unidade do agenciamento é de co-funcionamento: é uma simbiose, uma "simpatia". O que é importante não são nunca as filiações, mas as alianças e as ligas; não são os hereditários, os descendentes, mas os contágios, as epidemias, o vento. As bruxas bem o sabem. Um animal se define menos por seu gênero ou sua espécie, seus órgãos e suas funções, do que pelos agenciamentos nos quais ele entra. (DELEUZE E PARNET, 1998, P. 56-7)

É essa dimensão do múltiplo, do movente, da heterogeneidade, dos alcances conceituais, e a própria capacidade de resignificação desses conceitos que nos inclinam para suas obras. No entanto, temos a consciência que, por mais abrangentes que os conceitos nos pareçam, seria um erro tentar organizar uma tese presa a um único marco teórico predefinido, afinal de contas nossa intenção é transformar os fatos em Acontecimentos, ou seja, teorizar nossos perceptos empíricos, assim:

A teorização deve envolver um processo interativo no qual as ideias são usadas para dar sentido aos dados, e os dados são usados para modificar ou desenvolver nossas ideias descritivas e explanatórias. Em outras palavras, deve haver um movimento de vaivém entre os dois: devemos estar preparados para extrapolar os dados e desenvolver ideias que darão sentido a eles, e isso nos permitirá conectar nossas ideias a de outros pesquisadores; então, devemos fazer o caminho inverso e testar a adequação dessas ideias com dados adicionais, e assim por diante. (HAMMERSLEY e ATKINSON, 2022, p.271)

Portanto, mesmo que nossa opção seja pela aproximação com as ideias e conceitos da filosofia da diferença, sobretudo Deleuze e Guatarri, não nos furtaremos em fazer uso de outros marcos teóricos. Nosso caminho junto à filosofia da diferença se dá, sobretudo, pelo fato de os pressupostos dessa corrente de pensamento estarem baseadas na defesa de existências desprendidas de essencialismos, de identidades fixas, de atitudes impositivas que operam contra as diferenças, vistas pelos grupos hegemônicos como patologias a serem combatidas. De acordo com SCHOPKE,

O grande objetivo de Deleuze é "libertar" a *diferença* das antigas malhas da representação – que tende a transformá-la em um puro conceito do entendimento, uma forma vazia, sem qualquer vínculo com as suas múltiplas manifestações. Na verdade, a diferença – submetida às regras da identidade e da semelhança – torna-se passível de ser "estabelecida" porque obedece aos critérios rígidos do raciocínio lógico e representativo. Mas é aqui

precisamente que, segundo Deleuze, a *diferença* perde realmente a sua natureza anárquica e subversiva. (2004, p. 23)

Por mais ambíguo que possa parecer, a luta pelo reconhecimento identitário Kambeba, assim como de inúmeros outros grupos indígenas em emergência étnica, é uma luta pela *diferença*, pelo direito ao reconhecimento e a aceitação como grupos socioculturalmente diferenciados, pelo rompimento das estereotípias e pejorativismos que relegam ao indígena as pechas de “índio puro”, “índio de verdade”, cuja condição fundamental seria a cristalização identitária, “só é índio de verdade quem mora em ocas e vive seminu isolado na floresta”. VIVEIROS DE CASTRO (2015) aponta que os povos indígenas em movimento de afirmação identitária são “índios em devir”:

Os índios que “ainda” são índios são aqueles que não cessaram de perseverar em seu devir-índio durante todos esses séculos de conquista. Os índios que agora “voltam a ser” índios são os índios que reconquistam seu devir-índio, que aceitam redivergir da Maioria, que reaprendem aquilo que já não lhes era mais ensinado por seus ancestrais. Que se lembram do que foi apagado da história, ligando os pontos tenuamente subsistentes na memória familiar, local, coletiva, através de trajetórias novas, preenchendo o rastro em tracejado do passado com uma nova linha cheia. (2015, p. 11)

São povos em devir minoritário, rebelados contra o julgo de aprisionamentos em territórios que não eram seus e por isso buscam por reterritorializações. Se um dia foram desterritorializados compulsoriamente de suas identidades, hoje fazem parte de uma luta contra os movimentos que visam negar e subjugar as diferenças, buscam uma reterritorialização voltada para a afirmação da diferença.

Nesse contexto a educação escolar se apresenta como vetor de importância estratégica. No caso dos Kambeba da aldeia Três Unidos, a apropriação da escola a partir da indicação de professores da própria aldeia e da inserção de conteúdos curriculares contextualizados à sua língua e cultura, contribui para a afirmação da identidade étnica do grupo.

Deleuze e Guattari sabidamente foram filósofos que não direcionaram seus estudos para a área da educação, no entanto, a densa obra produzida por ambos tem muito a dizer e a contribuir com o campo da educação e, no caso específico desse estudo, no campo da Educação Escolar Indígena. Nossa intenção é fazer aproximações entre os conceitos deleuziguattarianos e nossas reflexões sobre a educação Kambeba e para tanto faremos deslocamentos entre seus conceitos e os fenômenos educacionais presentes nos ambientes escolares e não escolares da

aldeia Três Unidos uma vez que os saberes tradicionais dos Kambeba, se manifestam nos diferentes aspectos de suas vidas. São saberes constituídos a partir de uma estreita relação com os rios, com as matas e com todos os seres que nela habitam, estabelecidos a partir de uma lógica espaço-temporal amazônica específica, e é do domínio desses saberes que depende a vida na aldeia.

O sistema de constituição e transmissão dos saberes da terra, da floresta, dos rios, entre outros, não se dão de forma compartimentada como na tradição ocidental. São saberes que adquirimos em associação um ao outro, poderíamos dizer em termos deleuziguarrianos, que se trata de uma educação rizomática na medida em que um saber se conectava ao outro indistintamente, assim:

O rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não signos. O rizoma não se deixa reconduzir nem ao uno nem ao múltiplo. Ele não é o Uno que devém dois, nem mesmo que deviria diretamente três, quatro ou cinco etc. Ele não é um múltiplo que deriva do Uno, nem ao qual o Uno se acrescentaria ($n+1$). Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes direções movêdiças. Ele não tem começo nem fim. (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p.43)

Deleuze e Guattari (2011) apontam que para ser compreendida, a ideia de Rizoma precisa ser apresentada a partir de características aproximativas que os autores acabam tomando por princípios. O primeiro e o segundo princípios são de conexão e heterogeneidade, para os autores *qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem*. Os princípios de conexão e heterogeneidade configuram-se como críticas diretas às formas de pensar baseadas em perspectivas pivotantes, que, por mais que se apresentem como múltiplas, não perdem sua ligação com uma estrutura ou unidade central.

A educação transdisciplinar, contínua, interconectada e heterogênea, ainda é pouco percebida quando lançamos nosso olhar para as salas de aula das escolas indígenas. As perspectivas de educação descontextualizadas das formas de existência indígenas, ainda são comumente encontradas nessas escolas.

Por isso, podemos definir o movimento dos Kambeba de apropriação da escola, a partir da obra de Deleuze e Guattari, como “pequenas revoluções”, ou

revoluções moleculares⁴. Uma vez que uma grande revolução no sistema educacional seria difícil de ocorrer, o caminho seriam as rotas alternativas, as linhas de fuga, capazes de apresentar novas possibilidades.

Esses movimentos podem ser entendidos como atos de resistência contra currículos escolares assentados em normas hegemônicas, empenhadas na manutenção de um modelo de sociedade branco europeu. Não se trata de movimentos abruptos, imediatistas, mas de ações sutis e ininterruptas, são revoluções permanentes que se dão no dia a dia, incessantemente para que não retornem ao julgo de onde escaparam.

Retomo aqui o questionamento feito pelo Tuxaua da aldeia Três Unidos, no ano de 2015, sobre quais os motivos que levaram os professores a deixarem de trabalhar em sala de aula os elementos que a comunidade entendia ser importantes para o futuro dos Kambeba enquanto grupo. A estrutura totalizante do sistema de ensino havia agenciado os professores indígenas para práticas pedagógicas de interesse que não eram os da aldeia. DELEUZE e GUATTARI (2011) chamam a atenção para tais fatos, para os autores:

É por isso que não se pode contar com um dualismo ou uma dicotomia, nem mesmo sob a forma rudimentar do bom e do mau. Faz-se uma ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se sempre o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante, atribuições que reconstituem um sujeito – tudo o que se quiser, desde as ressurgências edipianas até as concreções fascistas. Os grupos e os indivíduos contêm microfascismos sempre à espera de cristalização. (2011, p. 26)

Nesse contexto a educação escolar ganha um lugar de destaque oferecendo a possibilidade de servir como lócus estratégico no processo de valorização de elementos identitários e linguísticos que outrora foram negligenciados pela própria instituição escolar pois desde o ano de 2005, quando a modalidade Educação Escolar Indígena passou a ser oferecida no município de Manaus, as escolas indígenas não possuem propostas pedagógicas e nem matrizes curriculares específicas e diferenciadas, voltadas para uma pauta de ensino intercultural.

⁴ O termo revolução molecular é aprofundado por Félix GUATTARI na obra *“Revolução molecular*:

IDENTIDADE

A emergência de povos indígenas em torno de (re)afirmação identitária tem gerado discussões tanto no campo acadêmico quanto no político-administrativo pois, as perspectivas teóricas e políticas que historicamente vem negando a existência do indígena “assimilado” porque só reconhecem o “índio primitivo e puro”, estão cada vez mais sendo reinterpretadas.

As perspectivas essencialistas que estigmatizaram o indígena “puro ou verdadeiro” como aquele portador de elementos culturais e identitários inalteráveis, passam a ser chicoteadas por visões críticas na medida em que os estudos culturais se debruçam sobre as dimensões dinâmicas da cultura. Woodward (2014) destaca, no bojo das discussões sobre identidade, que a visão essencialista sugere as identidades dos grupos sociais definidas a partir da existência de características culturais estáticas, imutáveis mesmo com o passar dos tempos, defendendo que são essas características os marcadores diferenciadores entre as culturas.

Por outro lado, as vertentes não essencialistas buscam lançar olhares diferentes sobre as questões de identidade, defendendo a ideia de que a assimilação de elementos culturais de outros grupos é inevitável e não significa a perda das identidades grupais. Woodward (2014) destaca como uma das discussões centrais nas reflexões sobre identidade, o binarismo entre o essencialismo e o não essencialismo, e argumenta sobre a importância da imersão nos debates acerca da temática na contemporaneidade:

Para compreender o que faz da identidade um conceito tão central, precisamos examinar as preocupações contemporâneas com questões de identidade em diferentes níveis. Na arena global, por exemplo, existem preocupações com as identidades nacionais e com as identidades étnicas; em um contexto mais “local”, existem preocupações com a identidade pessoal como, por exemplo, com as relações pessoais e com a política sexual. Há uma discussão que sugere que, nas últimas décadas, estão ocorrendo mudanças no campo da identidade – mudanças que chegam a produzir uma “crise de identidade”[...] Isso implica examinar a forma como as identidades são formadas e os processos que estão aí envolvidos. Implica também perguntar em que medida as identidades são fixas ou, de forma alternativa, fluidas e cambiantes. (WOODWARD, 2014. p. 17)

A (re)afirmação étnica de grupos indígenas pressupõe uma atitude voltada ao rompimento com o silêncio historicamente imposto a estes. Tal silêncio cede lugar à luta por visibilidade. Essa atitude de afirmação da etnicidade se assenta nos diálogos

e nas formas de relação que os grupos mantêm entre si, assim como de suas motivações.

A definição que o indivíduo tem sobre seu pertencimento a determinado grupo étnico é aquela detentora de elementos relevantes para ele, nessa perspectiva Barth (2011) mostra que a autoidentificação parte da consciência coletiva, defendendo a ideia de ser na fronteira das relações que os grupos definem a sua identidade étnica. Para o autor

As fronteiras às quais devemos consagrar toda a nossa atenção são, é claro, as fronteiras sociais, se bem que elas possam ter contrapartidas territoriais. Se um grupo conserva sua identidade quando os membros interagem com outros, isso implica critérios para determinar a pertença e meios para tornar manifestas a pertença e a exclusão. Os grupos étnicos não são simples ou necessariamente baseados na ocupação de territórios exclusivos; e os diferentes modos pelos quais eles se conservam, não só por meio de um recrutamento definitivo, mas por uma expressão e validação contínuas, precisam ser analisadas (BARTH, 2011, p. 195-196).

Pelo longo tempo de contato e proximidade e, pelos sistemas de relação com grupos étnicos distintos, sejam eles, ribeirinhos, caboclos, pescadores, etc. as comunidades indígenas que se autoidentificam acabam por possuir uma série de aspectos culturais semelhantes aos desses demais grupos, o que de forma alguma pode funcionar como elemento minimizador de sua etnicidade, pois segundo BARTH (2011, p. 188):

[...] as distinções de categorias étnicas não dependem de uma ausência de mobilidade, contato e informação. Mas acarretam processos sociais de exclusão e de incorporação pelos quais categorias discretas são mantidas, apesar das transformações na participação e na pertença no decorrer de histórias de vida individuais. Em segundo lugar, descobre-se que relações sociais estáveis, persistentes e muitas vezes de uma importância social vital, são mantidas através dessas fronteiras e são frequentemente baseadas precisamente nos estatutos étnicos dicotomizados. Em outras palavras, as distinções étnicas não dependem de uma ausência de interação social e aceitação, mas são, muito ao contrário, frequentemente as próprias fundações sobre as quais são levantados os sistemas sociais englobantes.

Essa perspectiva corrobora com as teorias não essencialistas (ou construcionistas) nas quais a identidade não é vista como cristalizada em um passado longínquo. Dentro dessa visão, as identidades pressupõem uma certa fluidez em seus processos de construção, assim como, existem outros condicionantes que devem ser levados em consideração no processo, como os condicionantes políticos.

Nesse sentido, a ideia de identidade é relacional (WOODWARD, 2014), uma vez que os Kambeba não estão interessados em retornar a um passado ancestral cristalizado, o que se pretende é o combate a um juízo depreciativo constantemente direcionado a estes -“vocês não são índios de verdade”-, mas também não são “brancos”. De fato, os Kambeba não são “brancos” assim como não são Borari, não são Tikuna, não são Sateré-Mawé. Nesse caso, a identidade Kambeba é definida por aquilo que eles não são, se trata dessa forma, de uma identidade marcada pela diferença.

ETNOGRAFIA

Para viajar até a Aldeia Três Unidos é necessário navegar. Não existe ligação via estrada partindo de Manaus, inevitavelmente precisaremos embarcar em uma lancha⁵ ou em um recreio⁶ para chegar até a aldeia. Ao partirmos do porto da “Marina do Davi”, um dos portos alternativos de onde saem embarcações para Três Unidos, navegamos por três rios até chegarmos na aldeia. A saída é no rio Tarumã e a chegada no rio Cuieiras, onde os Kambeba escolheram para fundar sua aldeia, porém, o percurso mais extenso da viagem se dá sobre as escuras águas do Rio Negro.

Geralmente os percursos na Amazônia se dão dessa forma. Para chegarmos a um determinado lugar precisamos navegar por diferentes rios, por diferentes águas, por diferentes paisagens. Ao refletir sobre qual caminho poderia percorrer ao definir uma proposta metodológica para a pesquisa, percebi que dificilmente conseguiria traçar uma rota que pudesse considerar uma única via, percorrer um único rio, sobretudo por propormos um estudo que agrega conceitos e categorias de diferentes áreas das ciências humanas. Assim, embora propormos percorrer por um rio etnográfico, não nos refutaremos em “navegar por outros corpos de água” que sejam capazes de contribuir no processo de compreensão do estudo proposto.

⁵ Embarcação motorizada utilizada para o transporte de passageiros na Amazônia. São os barcos mais velozes, no entanto sua capacidade de acomodação de passageiros é pequena, entre 15 a 30 pessoas. As viagens de lancha até Três Unidos duram em torno de duas horas.

⁶ Embarcações utilizadas para o transporte de cargas e passageiros na Amazônia. São maiores que as lanchas, no entanto são mais lentas. A acomodação dos passageiros se dá geralmente em redes instaladas no convés. São os principais meios de transporte da população que reside em áreas rurais ribeirinhas. Os recreios costumam acomodar acima de 80 passageiros e a viagem até Três Unidos dura em torno de seis horas.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar a Escola Indígena Kanata T-Ykua como mecanismo de legitimação de saberes tradicionais e (re)afirmação identitária do povo Kambeba da Aldeia Três Unidos e, como objetivos específicos: apresentar a legislação voltada para a Educação Escolar Indígena analisando seus reflexos na organização curricular da escola indígena Kanata T-Ykua; pesquisar os saberes tradicionais Kambeba que fundamentam as práticas pedagógicas diferenciadas da Escola kanata T-Ykua; problematizar a apropriação da escola indígena como espaço de legitimação dos saberes tradicionais e (re)afirmação da identidade étnica dos Kambeba da aldeia Três Unidos.

Por sua natureza qualitativa, utilizamos em nossa pesquisa uma abordagem etnográfica. Por meio do método etnográfico é possível entender uma comunidade mediante o ponto de vista de seus membros, e descobrir as interpretações que eles dão aos acontecimentos que os cercam. Para HAMMERLEY e ATKINSON:

A etnografia geralmente envolve a participação do pesquisador – de forma aberta ou velada – na vida cotidiana das pessoas por um determinado período de tempo, observando o que acontece, ouvindo o que é dito e/ou fazendo perguntas por meio de entrevistas informais e formais, coletando documentos e objetos – de fato, reunindo todos os dados disponíveis para lançar luz sobre as questões que se impõem como o foco da investigação. Nesse sentido, de um modo geral, os etnógrafos recorrem a uma variedade de fontes de dados. (2022, p.20)

Da Mata (1978) nos ensina que, por mais paradoxal pareça, o exercício produzido pelos movimentos etnográficos nos impulsionam a uma reflexão não apenas acerca da cultura ou culturas aos quais lançamos nosso olhar de pesquisador, mas também para nossa própria cultura pois “para descobrir é preciso relacionar-se e, no momento mesmo da descoberta, o etnólogo é remetido para o seu mundo, e deste modo isola-se novamente,[...] e volta-se para sua própria cultura”. Entendemos ser esse o principal objetivo da etnografia inaugurada por Malinowski.

Brandão (1987), salienta a invenção dessa atitude por Malinowski, como sendo muito mais que a invenção de um novo método de pesquisa, pois possibilitou o mergulho na cultura do outro de uma forma que nos ajuda a olhar para nós mesmos, tal qual um espelho. No entanto somos conscientes da incompletude e da complexidade existente na descrição dos fenômenos sociais, e por conta disso procuraremos ser menos abstratos possíveis em nossas interpretações, pois, Clifford destaca a respeito da experiência etnográfica, que:

Tais estudos sugerem que, se a escrita etnográfica não pode escapar inteiramente do uso reducionista de dicotomias e essências, ela pode ao menos lutar conscientemente para evitar representar “outros” abstratos e a-históricos. É mais do que nunca crucial para os diferentes povos formar imagens complexas e concretas uns dos outros, assim como das relações de poder e de conhecimento que os conectam; mas nenhum método científico soberano ou instância ética pode garantir a verdade de tais imagens. (2014, p. 19)

Oliveira (2006) defende que, por meio da pesquisa etnográfica, é possível a problematização de três faculdades básicas do exercício da pesquisa, quais sejam elas o olhar, o ouvir e o escrever pois “essas “faculdades” ou, melhor dizendo, esses atos cognitivos delas decorrentes assumem um sentido todo particular, de natureza epistêmica, uma vez que é com tais atos que logramos construir nosso saber”(2006, p.18).

Apesar das possibilidades que o método etnográfico nos apresenta, convém ressaltar que estamos conscientes que nenhuma proposta metodológica, por mais densa que se mostre, poderá ser tomada como absoluta, sobretudo quando estamos diante de uma pesquisa que toma como análise o ser como expressão, a vida em expressão:

Tais estudos sugerem que, se a escrita etnográfica não pode escapar inteiramente do uso reducionista de dicotomias e essências, ela pode ao menos lutar conscientemente para evitar representar “outros” abstratos e a-históricos. É mais do que nunca crucial para os diferentes povos formar imagens complexas e concretas uns dos outros, assim como das relações de poder e de conhecimento que os conectam; mas nenhum método científico soberano ou instância ética pode garantir a verdade de tais imagens. (CLIFFORD, 2014, p. 19)

São extremamente válidos os alertas que Clifford nos faz sobre os riscos de redução de nossas reflexões a abstrações equivocadas sobre nossos interlocutores. Acreditamos que nossa proximidade com os Kambeba da Aldeia Três Unidos, foi um fator importante na redução de tais riscos. Bourdieu (2008) destaca que a proximidade com os interlocutores de nossas pesquisas pode possibilitar interlocuções não violentas entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa:

A proximidade social e a familiaridade asseguram efetivamente duas condições principais de uma comunicação “não violenta”. Deu um lado, quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas; suas escolhas vividas como livres, reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise. Por outro lado, encontra-se também assegurado neste caso um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os

pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas da comunicação: esse acordo se afirma na emissão apropriada, sempre difícil de ser produzida de maneira consciente e intencional, de todos os sinais não verbais, coordenados com os sinais verbais. (BOURDIEU, 2008, p. 697)

No que tange nossa proximidade e familiaridade com os Kambeba, esta não se dá apenas pelo longo tempo de contato e convívio que tenho mantido com estes, mas também em face de minha etnicidade, como indígena do povo Borari. Assim como os Borari, os Kambeba também fazem parte de uma categoria indígena em processo de (re)afirmação identitária.

João Rivelino Rezende Barreto, indígena do povo Tukano, propõe como metodologia de sua pesquisa, realizada junto ao seu povo e, que teve como principal interlocutor seu próprio pai, a “etnografia de casa”. Barreto (2019) ao descrever sua experiência como pesquisador em um programa de pós-graduação, faz uma reflexão sobre como, no espaço acadêmico teve a consciência de sua incompletude em relação ao conjunto de saberes de seu povo:

não bastava dizer que eu era tukano para auto afirmar-me como detentor de conhecimentos tukano, assim não é pelo fato de uma pessoa ser tukano que essa pessoa seja detentora de conhecimentos tukano, na medida em que os próprios tukanos em certo momento são cegos de seus conhecimentos, de suas teorias, de seus conceitos, de suas linguagens, de sua tukanalidade. (BARRETO. 2019, p. 79)

Para Barreto, mesmo familiarizados com nosso povo, com nossos parentes consanguíneos e parentes por afinidade, por mais que convivamos por um longo período de tempo em determinado grupo social, ao realizarmos uma pesquisa acadêmica, perceberemos que não somos capazes de acumular todos os saberes de nossa cultura, que não conhecemos tudo de nossa casa. A etnografia em casa proposta por Barreto (2019) enquanto esforço acadêmico:

É um exercício que exige da pessoa um deslocamento diante daquilo que estava sendo proposta para pesquisar, no caso aquilo que meus ancestrais falaram, ensinaram, pensaram, ordenaram, vivenciaram, praticaram. Se a vida na aldeia flui no seu dia a dia dentro de sua dinâmica geralmente não se tem a preocupação de pensar sobre o que se está vivendo, simplesmente o que interessa é viver bem, estar bem, lidar bem, trabalhar bem, pescar bem, fazer boa colheita, organizar bem as festividades, ter uma territorialidade bem protegida e preenchida com roças, caminhos de caças, armadilhas de peixes. Por isso, tradicionalmente, não havia preocupação e obrigação para pensar sobre isso teoricamente influenciado pela escrita com o passar do tempo. (2019, p.80)

De certo, por nossa proximidade e familiaridade com os Kambeba e, também por ser indígena, realizamos uma “etnografia em casa” e nos deparamos com a

necessidade do deslocamento entre o universo de experiência vivida e o de pesquisador. Se trata de um exercício muito difícil porque não temos interesse, enquanto indígenas, de explicar por que fazemos isso ou aquilo, nosso interesse é viver.

Em relação ao uso do método etnográfico no campo da educação, nos últimos anos tem se percebido um aumento gradativo de seu uso em pesquisas educacionais. Em nossa pesquisa entendemos ser adequado à presente proposta de pesquisa pela necessidade de imersão em estudos que ultrapassem os limites da escola e alcançam a dinâmica sociocultural da Aldeia três Unidos. A opção pelo uso da etnografia nessa pesquisa educacional decorre da ideia de que a etnografia não pode ser entendida apenas como um conjunto de técnicas de pesquisa e sim como uma possibilidade de diálogos com conceitos de outras áreas do conhecimento tais como a antropologia, a sociologia e a filosofia, que serão importantes em nossas discussões.

CAPÍTULO 1

UMA GOTA POR ENTRE RIOS: A TRAJETÓRIA DOS KAMBEBA DE TRÊS UNIDOS

Ser indígena – Ser Omágua

Márcia Kambeba

Sou filha da selva, minha fala é Tupi.
 Trago em meu peito,
 as dores e as alegrias do povo Kambeba
 e na alma, a força de reafirmar a
 nossa identidade,
 que há tempo ficou esquecida,
 diluída na história.
 Mas hoje, revivo e resgato a chama
 ancestral de nossa memória.
 Sou Kambeba e existo sim:
 No toque de todos os tambores,
 na força de todos os arcos,
 no sangue derramado que ainda colore
 essa terra que é nossa.
 Nossa dança guerreira tem começo,
 mas não tem fim!
 Foi a partir de uma gota d'água
 que o sopro da vida gerou o povo Omágua.
 E na dança dos tempos
 pajés e curacas
 mantêm a palavra
 dos espíritos da mata,
 refúgio e morada
 do povo cabeça-chata.
 Que o nosso canto ecoe pelos ares
 como um grito de clamor a Tupã,
 em ritos sagrados,
 em templos erguidos,
 em todas as manhãs!

A constituição federal de 1988 pode ser considerada um divisor de águas no que tange a garantia de direitos sociais básicos direcionados aos povos indígenas do Brasil. Território, saúde, educação e o direito pelo reconhecimento como grupos socioculturalmente diferenciados, estão assegurados pelo texto constitucional. Essas garantias possibilitaram a muitos grupos a saída da invisibilidade e o ingresso na luta pelo reconhecimento de suas identidades indígenas, que têm se dado sobretudo por

meio de processos de autoidentificação étnica. Esse fenômeno social, que ganhou força desde a promulgação da constituição, tem chamado a atenção de pesquisadores e do próprio Estado, na medida em que englobam atitudes que reverberam em reconfigurações socioculturais e territoriais nas regiões onde ocorrem.

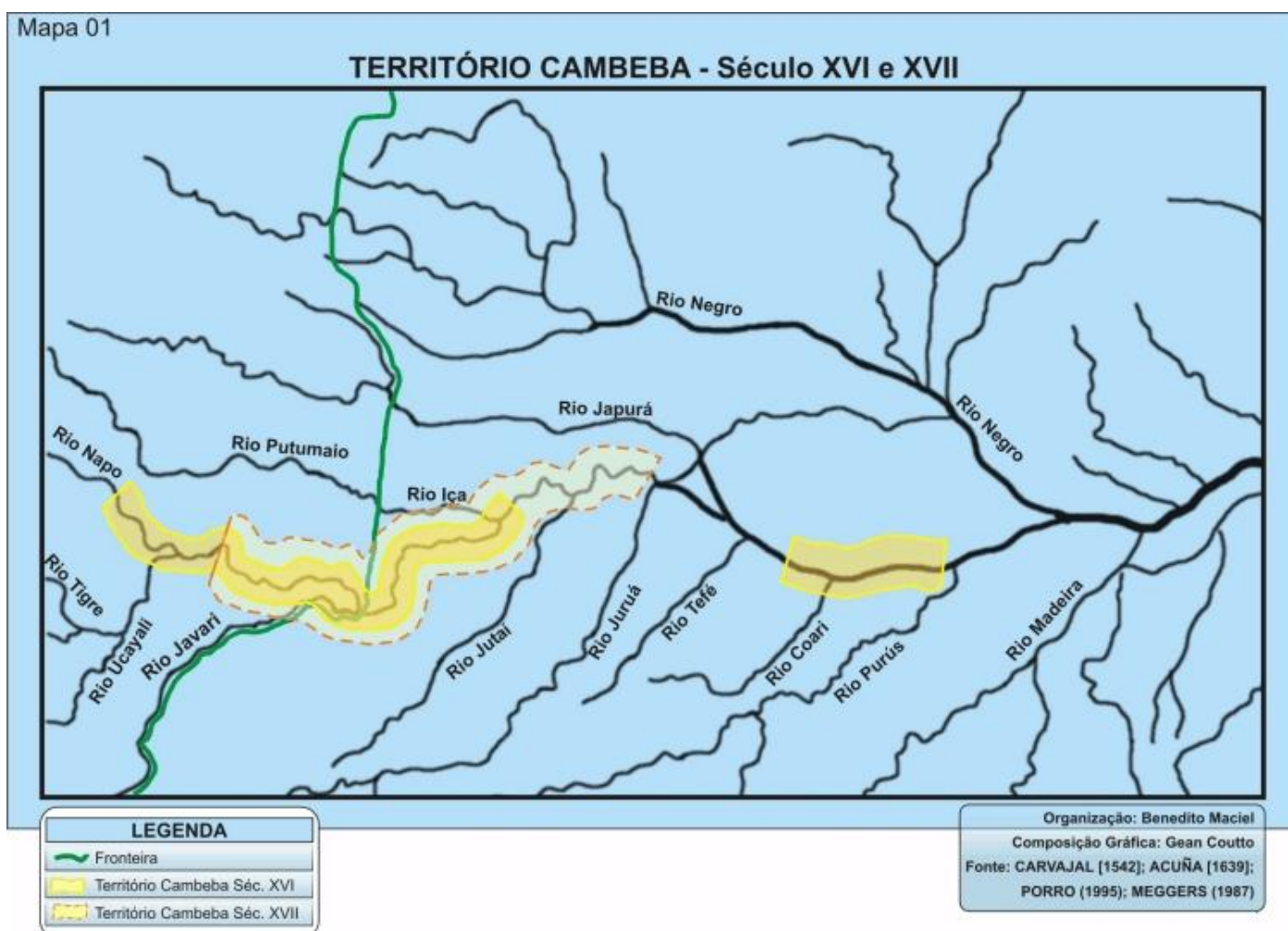
Após séculos sendo vítimas de opressões e violências por fazerem parte de coletividades sociais cuja forma de organização e compreensão do mundo difere das visões e valores dos grupos hegemônicos, esses povos indígenas que, estrategicamente tiveram que esconder suas identidades étnicas, buscam (re)afirmar essas identidades. Entre as estratégias para o fortalecimento identitário estão a retomada e o fortalecimento de elementos culturais e linguísticos, ocasião na qual a escola se apresenta como lugar central para o processo pois, aos conteúdos curriculares e às práticas pedagógicas, podem ser incluídos elementos contextualizados às realidades desses grupos indígenas, incluindo a língua materna.

De acordo com o mito de criação Kambeba, estes surgiram a partir de gotas de água da chuva que caíram de folhas das árvores sobre o rio após uma grande tempestade que ocorreu na região do Alto Rio Solimões, daí a autodefinição grupal como “Omágua”, o povo das águas. Kambeba é a definição dada por grupos indígenas com os quais mantinham relações e está diretamente relacionada a uma característica específica dos Kambeba do passado que tinham como hábito fixar uma peça de madeira na parte frontal do crânio das crianças, o que fazia com que as testas das crianças tomassem um formato achatado (ACUNHA,1994; PORRO,1992). Por essa característica eram chamados de “cabeças chatas” em tupi “canga peba” cuja aglutinação se transformou em Kambeba.

Historicamente os Kambeba habitavam as regiões de várzea do Alto Rio Solimões, dividindo-se entre aldeias em territórios que hoje se localizam no Brasil, Colômbia, Equador e Peru. De acordo com Porro (1995), os Omágua/Kambeba constituíam um dos povos mais numerosos e importantes do Médio e Alto Rio Solimões nos primeiros séculos da colonização. Estes eram facilmente identificados por sua aparência física, geralmente com a cabeça achatada, e por suas vestimentas e indumentárias que se distinguiam dos demais povos indígenas da região. Como destaca Acuña et al, 1941:

Anelam todos vestidos com decência. Tanto os homens como as mulheres, as quais, do muito algodão que cultivam, tecem não só a roupa de que necessitam, como outra muita que lhes serve para o comércio com as Nações vizinhas, que estimam com razão o trabalho de tão hábeis tecelans; fazem panos mui vistosos, não só tecidos de diversas cores, mas pintados com estas com tal habilidade que é difícil distinguir uns dos outros (CARVAJAL, ROJAS, ACUÑA, 1941. p. 228).

Mapa 1: Regiões habitadas pelos Kambeba nos séculos XVI e XVII



Fonte: Dissertação de Benedito Maciel, 2003

Ainda que numerosos à época da invasão europeia, aos poucos os Kambeba foram vendo sua população declinar em consequência das mais variadas formas de violência física e cultural provocadas por massacres, epidemias e escravidão. O mapa acima, desenvolvido por Benedito Maciel, baseado nas informações registradas por cronistas que visitaram a região nos primeiros séculos da colonização, mostram que durante o século XVI, os Kambeba ocupavam uma vasta região no médio Rio Solimões. As pressões dos movimentos colonizadores forçaram os Kambeba a abandonar a região e se deslocar compulsoriamente para o alto Rio Solimões.

Esse movimento de deslocamento de seus territórios foi acompanhado por um intenso processo de declínio populacional, provocado sobretudo por massacres, aprisionamento para mão de obra escrava e epidemias. Essas formas de violência também fizeram com que, como estratégia de defesa, os Kambeba passassem a esconder sua identidade indígena.

Na primeira metade do século XIX, os Kambeba já estavam reduzidos a alguns poucos grupos familiares distribuídos em ilhas da várzea do Alto Solimões, principalmente na região do atual município de São Paulo de Olivença, como destaca Paul Marcoy, que viajou pelo rio Solimões no ano de 1847.

O tempo não apagou entre esses descendentes dos Umuas o orgulhoso desdém com que seus ancestrais consideravam qualquer aliança com tribos ribeirinhas. Mesmo hoje em dia, perguntando-se a um pobre Tapuya pescador de tartarugas de São Paulo se é de origem Júri, Ticuna ou Mayoruna, ele irá responder com orgulho – Não senhor, sou Kambeba[...]eles preservam a língua dos seus pais, os Umuas de Popayan. Mas eles a falam somente na intimidade, sendo o Tupi a sua língua corrente e um português confuso mas inteligível a sua língua oficial e diplomática” (Marcoy, 2001: 68).

Apesar do registro de Marcoy apontar o orgulho dos Kambeba em relação ao seu pertencimento étnico, o autor aponta o enfraquecimento do uso da língua materna Kambeba, que passa a ser usada apenas em ocasiões mais íntimas nos seios das famílias. Essa atitude é parte das estratégias de fuga das violências que a população indígena vinha sofrendo ao longo dos últimos séculos. Os relatos sobre os Kambeba como povo organizado deixaram de ser registrados desde a segunda metade do século XIX, ocasião em que o grupo foi classificado como extinto para a literatura historiográfica e para o Estado.

1.1 O processo de afirmação identitária dos Kambeba de Três Unidos

A década de 1970 foi marcada pelo surgimento de organizações indígenas e indigenistas e pelo fortalecimento do movimento indígena organizado. Em várias partes do Brasil, assembleias foram organizadas com o intuito de se pautar a criação de leis e políticas que assegurassem às populações indígenas o direito à vida e ao fortalecimento de suas identidades étnicas. Essa mobilização em torno da manutenção das formas de existência indígena possibilitou que grupos dados como extintos pelo Estado e pela literatura historiográfica retomassem suas pautas identitárias em torno do reconhecimento como pertencentes a povos indígenas.

Esse movimento teve apoio de organizações indigenistas⁷ que lutavam pela pauta indígena no Brasil. Entre as organizações que tiveram destaque nesse campo de atuação podemos destacar o Conselho Indigenista Missionário – CIMI, organização vinculada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, fundada em 1972. O CIMI buscou lançar um novo olhar da igreja católica sobre os povos indígenas, alinhando ao serviço missionário da igreja, uma pauta voltada para a articulação política entre os diversos povos e comunidades indígenas do Brasil.

Como estratégia para essa integração política entre os povos indígenas, o CIMI organizou uma série de encontros/assembleias por todo o país ao longo das décadas de 1970 e 1980. Tomé Cruz, professor indígena da Aldeia Três Unidos, destaca em entrevista concedida no ano de 2023 que, uma dessas assembleias se constituiu como divisor de águas no processo de afirmação identitária indígena dos Kambeba⁸, o I Encontro de Lideranças Indígenas da Prelazia de Tefé, realizado na aldeia Miratu, até então município de Tefé⁹.

De acordo com Cruz, seu pai, tuxaua Waldomiro Cruz participou do encontro e, pela primeira vez em quase dois séculos, um Kambeba assumiu publicamente sua identidade étnica:

Porque os povos naquele tempo estavam sendo dizimado ou massacrado. Então teve o primeiro encontro numa aldeia chamado Miratu, município de Uarini, né? Então, nesse período, todo mundo se apresentou, os Miranha se apresentaram, os Mayoruna se apresentaram, os Ticuna, e outros povos. Então aí meu avô Waldomiro Cruz se apresentou e disse: “eu sou Kambeba, se apresentou como Kambeba”. Aí o antropólogo disse. Kambeba em 70. Não tem mais Kambeba, os Kambeba foram dizimados. Aí meu avô falou na língua materna Kambeba: “Homem branco é besta, não sabe o que está falando. Eu sou índio”. E o antropólogo perguntou: O que que você falou? Eu falei que eu sou índio. Já mostrei a memória aqui. Minha mão é clã de onça. Eu sou povo das águas. Eu passei pelo processo dos meus avôs de aterrar a terra, uma área de 300 metros para morar. Falo a língua materna sempre fui o povo das águas, o povo da cabeça chata. (CRUZ, 2023)

⁷ No movimento indígena dizemos que as “organizações indigenistas” são formadas por “brancos” que se identificam com as lutas indígenas. Foram essas organizações que deram sustentação para o surgimento de “organizações indígenas”, formadas e geridas por indígenas.

⁸ A literatura historiográfica aponta que os Kambeba haviam sido extintos no século XIX. Meggers (1987) e Porro (1995).

⁹ Atualmente a Aldeia Miratu faz parte do território do município de Uarini. Em 1980, Uarini era apenas um distrito de Tefé, sendo constituído como município autônomo em dezembro de 1981.

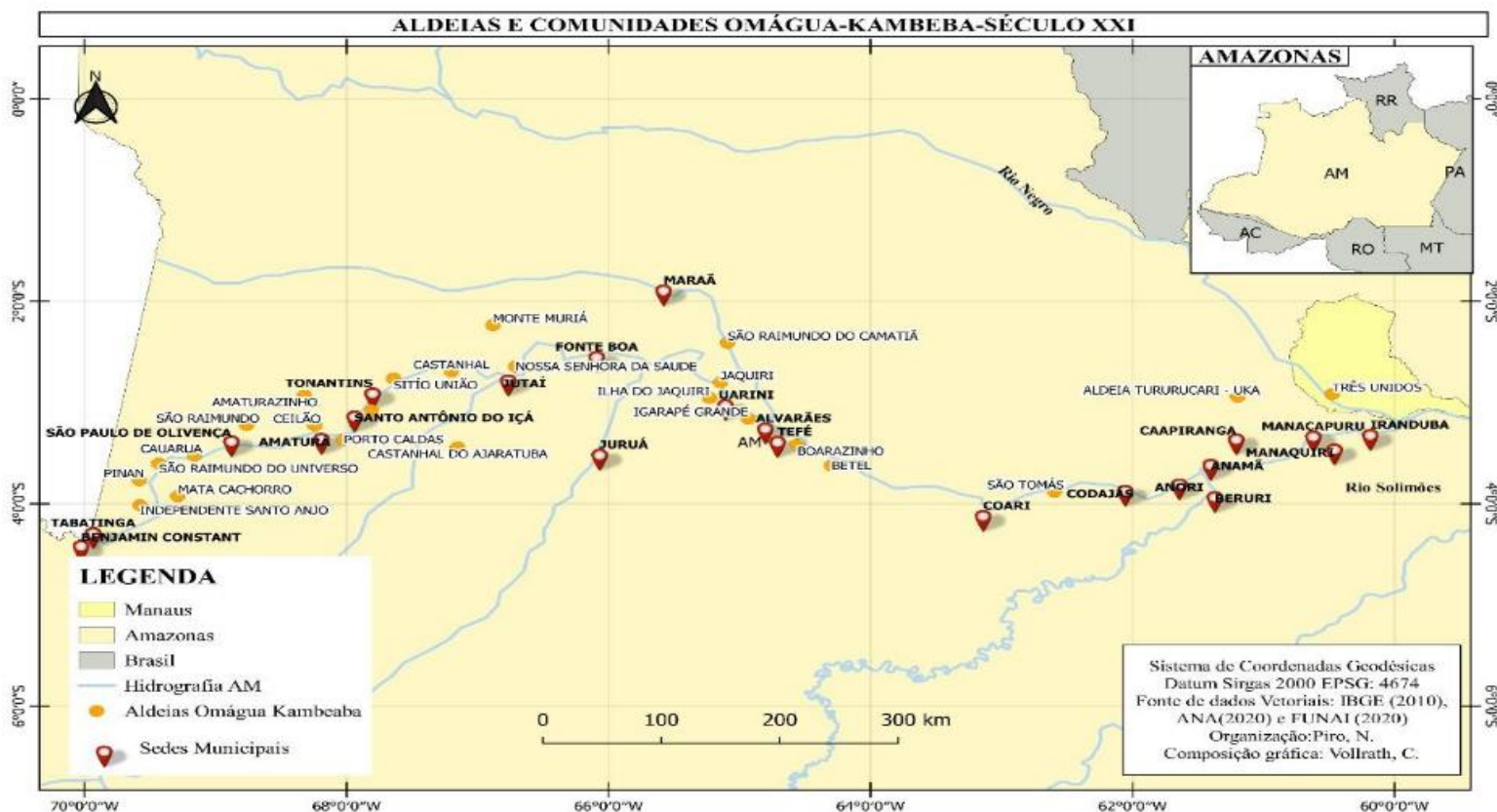
Imagem 01: Tuxaua Waldomiro Cruz



Fonte: Acervo pessoal de Raimundo Cruz – Imagem cedida em 2022

A partir daquele encontro os Kambeba da região passaram a ser reconhecidos como indígenas e ainda na década de 1980 foi iniciado o processo de demarcação da TI Jaquiri, homologada em 30 de outubro de 1991. De acordo com dados do Instituto Socioambiental – ISA, no ano de 2018 residiam no Brasil aproximadamente 1.500 Kambeba, divididos em aldeias do Alto e Médio Solimões, Baixo Rio Negro, além de indígenas que residem na zona urbana de Manaus.

Mapa 2: Distribuição atual das aldeias Kambeba



Fonte: Dissertação de PIRO, N. 2022.

A atitude dos Kambeba em assumir sua identidade étnica, outrora negada ou mantida camuflada em outras categorias, foi motivada por uma série de fatores de variadas ordens, dentre as a vontade de pertencimento a um grupo étnico específico, com história e raízes bem definidas.

Alguns dos grupos que retomam as suas identidades étnicas, justificam suas filiações de pertencimento por meio de distintas categorias, dentre as quais, a ancestralidade. No entanto, a assunção da identidade étnica ligada à ancestralidade não sugere o desejo desses grupos em retornar ao passado, pelo contrário, essa estratégia tem como objetivo assegurar um futuro enquanto grupos socioculturalmente diferenciados (Maduro, 2018).

A emergência étnica desses grupos tem gerado discussões nas últimas décadas pois as atitudes de afirmação da identidade desses povos indígenas têm desconstruído os discursos que negam a existência de uma categoria de indígena “assimilado”, e entendem que só é indígena aquele indivíduo “primitivo e puro”. Essa

concepção de viés essencialista, que estigmatiza o indígena “puro” como aquele portador de elementos culturais inalteráveis, ganha contornos de criticidade pois os indígenas da contemporaneidade não são os mesmos da América pré-colombiana e nem por isso deixam de ser indígenas.

Para Woodward (2014) a visão essencialista sugere que as identidades dos grupos sociais são definidas a partir de características culturais estáticas que permanecem imutáveis mesmo com o passar dos tempos. Essa perspectiva defende que são essas características culturais estratificadas que diferenciam uma identidade cultural de outra. Por outro lado, as vertentes não essencialistas procuram lançar olhares perspectivistas sobre as questões de identidade, defendendo que estas não são estáticas e os grupos sociais assimilam elementos culturais uns dos outros de forma natural e nem por isso perdem suas identidades grupais. A autora destaca como uma das discussões centrais nas reflexões sobre identidade o binarismo entre o essencialismo e o não-essencialismo, e argumenta sobre a importância da imersão nos debates acerca da temática na contemporaneidade:

Para compreender o que faz da identidade um conceito tão central, precisamos examinar as preocupações contemporâneas com questões de identidade em diferentes níveis. Na arena global, por exemplo, existem preocupações com as identidades nacionais e com as identidades étnicas; em um contexto mais “local”, existem preocupações com a identidade pessoal como, por exemplo, com as relações pessoais e com a política sexual. Há uma discussão que sugere que, nas últimas décadas, estão ocorrendo mudanças no campo da identidade – mudanças que chegam a produzir uma “crise de identidade”[...] Isso implica examinar a forma como as identidades são formadas e os processos que estão aí envolvidos. Implica também perguntar em que medida as identidades são fixas ou, de forma alternativa, fluidas e cambiantes. (Woodward, 2014. p. 17)

A autoidentificação étnica pressupõe uma atitude voltada ao rompimento com o silêncio historicamente imposto a determinados grupos. Tal silêncio cede lugar à luta por visibilidade. Essa atitude de afirmação da etnicidade se assenta nos diálogos e nas formas de relação que os grupos mantêm entre si, assim como de suas motivações.

A definição que o indivíduo tem sobre seu pertencimento a determinado grupo étnico é aquela detentora de elementos relevantes para ele, nessa perspectiva Barth (2011) traz significativas contribuições para a discussão ao refletir que a

autoidentificação parte da consciência coletiva, sendo na fronteira das relações que os grupos definem a sua identidade étnica. Para o autor:

As fronteiras às quais devemos consagrar toda a nossa atenção são, é claro, as fronteiras sociais, se bem que elas possam ter contrapartidas territoriais. Se um grupo conserva sua identidade quando os membros interagem com outros, isso implica critérios para determinar a pertença e meios para tornar manifestas a pertença e a exclusão. Os grupos étnicos não são simples ou necessariamente baseados na ocupação de territórios exclusivos; e os diferentes modos pelos quais eles se conservam, não só por meio de um recrutamento definitivo, mas por uma expressão e validação contínuas, precisam ser analisadas (BARTH, 2011, p. 195-196).

O pensamento de Barth (2011) corrobora com a ideia de que a territorialidade indígena Kambeba engloba seus processos de deslocamento geográfico. Hoje os Kambeba fortalecem sua identidade indígena e revitalizam sua língua materna em diferentes calhas de rios, se fixando inclusive em áreas de terra firme, como no caso dos Kambeba de Três Unidos, que desceram do médio rio Solimões e se fixaram no Baixo Rio Negro.

1.2 Baruzinha: formação da aldeia Três Unidos

A criação da aldeia Três Unidos se deu no contexto das diásporas indígenas na Amazônia. Nessa perspectiva, muitas famílias se deslocam compulsoriamente de suas comunidades indígenas de origem, para outras regiões em busca de melhores condições de existência. No caso dos Kambeba de Três Unidos, os primeiros moradores se deslocaram da região do Médio Rio Solimões, de comunidades localizadas nos municípios de Alvarães e Uarini.

De acordo com o Tuxaua Valdemir, sua família morava na Aldeia Jaquiri desde a década de 1970. A aldeia Jaquiri, município de Alvarães, está localizada em uma área de várzea que fica completamente inundada no período do inverno amazônico. Na década de 1980 um grupo de sete famílias se deslocou para uma região de terra firme, onde fundaram a Aldeia Igarapé Grande. Segundo o relato do Tuxaua, o grupo de moradores teve que construir sete casas em um único dia pois não havia no local qualquer abrigo onde pudessem se instalar:

Quando chegamos em Igarapé Grande e olhamos para aquela terra falamos: E agora? Olhamos pela mata e vimos que tinha muita madeira boa e muita palha. Foi então que começamos a construção das casas, todas feitas de madeira roliça e coberta de palha, sem paredes. Precisávamos nos abrigar e não ficar no tempo porque tinha muitas crianças. Dividimos os grupos. Enquanto uns tiravam madeira, outros tiravam palhas. Em seguida

começamos a fazer as casas, uma atrás da outra, sem parar. No final do dia tínhamos feito sete casas. (Entrevista concedida em outubro de 2024)

S. Valdemir relata que a vida na aldeia Igarapé Grande era relativamente melhor que em Jaquiri por conta da possibilidade da produção dos produtos do roçado não ser tão impactada pela sazonalidade do rio quanto é na região de várzea. Ele, a esposa e os filhos permaneceram em Igarapé Grande até o início da década de 1990, quando mudaram para a capital do estado, Manaus.

A mudança para Manaus se deu em decorrência da busca por tratamento de saúde para um dos filhos do casal Valdemir e Diamantina (D. Babá). De acordo com Raimundo Cruz, a necessidade de atendimento médico para um dos filhos, fez com que o casal partisse para Manaus com todos os seus filhos. Inicialmente a família fixou residência em um dos bairros periféricos da capital amazonense. A vinda da família foi marcada pela tragédia do falecimento da criança ao qual buscaram atendimento médico na capital. Após a perda de um dos filhos, s. Valdemir e d. Babá decidiram não mais retornar para sua comunidade de origem.

A vida do casal com seus filhos na cidade de Manaus foi marcada pela superação. Acostumados com a vida baseada na integração com o território, tiveram dificuldade de manter condições materiais mínimas para suas existências na zona urbana da cidade. As atividades laborais aos que se apresentaram em muito se distanciavam daquelas habitualmente desenvolvidas no território de origem.

No ano de 1993 surgiu a oportunidade para que a família se fixasse na região onde atualmente se localiza a aldeia Três Unidos. O local pertencia a um grupo de três irmãos¹⁰, parentes consanguíneos de d. Babá. A morte de um dos irmãos fez com que os outros dois mudassem para a zona urbana de Manaus, deixando o local abandonado. Foi então que os irmãos ofereceram a terra para s. Valdemir e d. Babá morarem com os filhos.

Ao chegarem no local encontraram uma terra nada atraente e muito diferente da região na qual estavam habituados. Nas palavras de Raimundo Cruz, se tratava

¹⁰ Inicialmente a aldeia formada pela família de s. Valdemir e d. Babá foi denominada de Nossa Senhora da Saúde, passando posteriormente a ser chamada de “Três Unidos” como homenagem aos três irmãos que haviam morado no local antes da chegada da família.

de um lugar repleto de tucumanzeiros¹¹ e com um solo muito arenoso, que abrigava muitas onças pintadas cujas pegadas podiam facilmente ser vistas pelas margens da praia.

A família, contudo, estava disposta a começar ali uma nova vida mesmo o local se apresentando como desafiador, pois, também demonstrava ser promissor pela oferta de inúmeros recursos naturais como madeira e palha para a construção de casas e pela aparente fartura de peixes.

Raimundo relata que entre os desafios enfrentados pela família destacavam-se o isolamento e a falta de alimentos. A família chegou até o local viajando em um recreio¹² que passava pela região a cada quinze dias portanto, ficaram isolados no local que possuía apenas uma pequena cabana de um único cômodo e que precisava de reformas.

Em entrevista S. Valdemir destacou que entre os muitos desafios que encontraram ao se instalar no local, uma de suas principais preocupações eram os animais selvagens, principalmente as onças pintadas cujas pegadas eram facilmente encontradas na praia localizada a poucos metros da cabana onde se instalaram. “Tinha perdido uma filha a pouco tempo, não queria perder outro filho para uma onça”, destacou em uma das entrevistas da pesquisa. Portanto, uma das primeiras ações da família foi fortalecer a cabana e torná-la segura durante a noite.

Outra preocupação da família foi a fome. Raimundo relatou que ao chegarem em Três Unidos, tentaram usar durante as pescarias, as mesmas iscas que utilizavam em Jaquiri e Igarapé Grande, principalmente insetos e frutas. O peixe mais abundante na área era o “barú”¹³, peixe de formato arredondado, de cor escura e carne branca.

¹¹ *Astrocaryum aculeatum* – O tucumã é uma fruta arredondada de polpa amarela/alaranjada muito apreciada na culinária do Amazonas, cuja polpa é utilizada principalmente na produção de sanduíches. As árvores do tucumã, os tucumanzeiros, podem chegar a 15 metros de altura e são repletos de espinhos desde o caule até as folhas, que se desprendem com frequência da árvore e deixam o solo ao seu redor repleto de espinhos afiados.

¹² Recreios são embarcações utilizadas para o transporte de cargas e passageiros pelos rios da região. Essas embarcações fazem linhas regulares ligando as cidades e comunidades localizadas ao longo dos rios. A acomodação dos passageiros se dá em redes atadas nos conveses dos barcos. As redes não são disponibilizadas pelas embarcações portanto os passageiros são obrigados a leva-las em todas as viagens.

¹³ *Uaru amphiacanthoides* é um peixe da família dos Cichlidae. Distribuído por toda a bacia amazônica, é encontrado nos lagos e rios de água escura ou cristalina. Também é conhecido pelos nomes populares “acará barú”, “bararuá”, entre outros, na região de Alter do Chão é conhecido por “baruca”.

A estratégia de uso dessas iscas não deu certo e estes passaram a usar como isca as minhocas que encontravam na margem do rio, essa isca se mostrou mais eficiente na pescaria de barú.

Resolvido o problema da isca, outro empecilho para a pescaria foi a falta de uma canoa que os pudessem levar até os melhores locais de pesca. As cabeceiras do rio¹⁴ aparentavam ser locais propícios à prática da pesca, no entanto, ficavam localizadas no outro lado da margem do rio e os Kambeba não possuíam nenhum tipo de embarcação que pudessem utilizar no deslocamento para a outra margem.

Imagem 02: Canoa tradicional Kambeba



Fonte: acervo do pesquisador, 2022.

S. Valdemir é um experiente construtor de canoas, após alguns dias de busca, encontrou na mata das proximidades, uma árvore perfeita para a confecção de uma canoa. Com ferramentas rudimentares e com a ajuda de todos os filhos, conseguiu

¹⁴ Cabeceiras são os locais onde o rio se estreita e adentra em parte da floresta. O termo também é usado para se reportar às regiões onde pequenos igarapés se encontram com o rio e nos locais onde existem pequenas nascentes. Os lagos também têm suas cabeceiras.

construir uma canoa para ser utilizada na pescaria. “o problema é que construímos a canoa no meio da floresta e já estávamos a alguns dias nos alimentando mal, deu muito trabalho chegar com a canoa até a beira do rio porque estávamos fracos pra puxar a canoa pelo meio da mata”, lembra Raimundo. Ao chegar até a margem do rio com a canoa e a colocarem para flutuar, a batizaram com o nome de “Baruzinha”, em alusão ao peixe mais abundante da região.

A construção da canoa “Baruzinha” tem uma importância central na fundação da Aldeia Três Unidos por englobar elementos simbólicos, culturais e econômicos. Para além de um meio de transporte, a canoa se apresenta como um elemento central na vida social dos Kambeba.

Apesar do uso de embarcações de alumínio, as canoas tradicionais do povo Kambeba continuam tendo um lugar central na dinâmica social do povo, sendo muito utilizadas nas pescarias, onde se locomovem com mais desenvoltura nas áreas de igapó e no período de estiagem nas áreas mais rasas dos rios e lagos.

1.3 Localização e forma de acesso a aldeia Três Unidos

Das histórias vividas e ouvidas... Tem de Buruti?

Após algumas viagens de recreio para Três Unidos tive a oportunidade de conhecer muitas pessoas que moram nas comunidades da região e utilizam aqueles barcos para se deslocarem até Manaus. Partindo do porto da balsa verde, localizado na área central da cidade, até chegar na aldeia, passamos por várias comunidades indígenas e ribeirinhas, como Tupé, Tatuio, Cipiá, Baixote, Arara, Jaraqui, Santa Maria, Terra Preta, Xita, e Solimõeszinho. O longo tempo da viagem permite que possamos conhecer as pessoas que dividem a viagem conosco e possamos partilhar histórias de vida. Certa vez ao chegar até o recreio, enquanto atava minha rede no convés superior do recreio, notei uma senhora com uma criança no colo me olhando diretamente. Era uma manhã de outubro, um dos meses mais quentes do ano em nossa região, o relógio marcava 10:30 da manhã e já fazia um calor absurdo. A senhora me fitava e eu apressadamente buscava na memória alguma

lembrança sobre ela, tentava lembrar se a conhecia e sabia seu nome para cumprimentá-la. Mas não lembrei dela, definitivamente era alguém desconhecida. Então pensei que ela estivesse olhando para mim porque havia me confundido com alguém que ela conhecia. De repente, ela levanta a mão como se chamasse minha atenção ou me cumprimentasse. Sem jeito retribui o cumprimento e sorri vergonhosamente para ela. A vergonha aumentou ainda mais quando ela, ainda olhando diretamente para mim, pergunta: “tem de buruti?”. Ao olhar para trás percebo a presença de um rapaz com uma caixa de isopor com um pequeno cartaz escrito “picolé da massa”. Com um sorriso amarelo no rosto passo a entender que o tempo todo ela olhava para o vendedor de picolé por trás de mim. Terminei de atar a rede, comprei um picolé de buruti e seguimos viagem.

A aldeia Três Unidos fica localizada na embocadura do Rio Cuieiras, afluente da margem esquerda do rio Negro. O local fica a aproximadamente 65 quilômetros de distância do centro da cidade de Manaus e não existem estradas de acesso até o local, sendo o transporte fluvial a única via de acesso à aldeia.

Na época de sua fundação, no início da década de 1990, a divisão política dos limites dos municípios da região colocava Três Unidos como pertencente ao município de Novo Airão, distante aproximadamente 50 quilômetros em linha reta. Mesmo os moradores reconhecendo Três Unidos como uma aldeia indígena, o território onde está atualmente localizada ainda não é uma terra indígena demarcada e sim de uma unidade de conservação estadual, a Área de Proteção Ambiental da Margem Esquerda do Rio Negro – Setor Aturiá/Apuauzinho, APA Aturiá/Apuauzinho, gerida pelo Departamento de Mudanças Climáticas e Gestão de Unidades de Conservação da Secretaria de Estado de Meio Ambiente do Amazonas – DEMUC/SEMAS.

A APA Aturiá/Apuauzinho foi criada no ano de 1993 por meio do decreto estadual de número 16.498, com uma área de 559.097 hectares, abrange os municípios de Manaus, Novo Airão e Presidente Figueiredo, fazendo limites com o Parque Nacional de Anavilhanas – PARNA Anavilhanas.

Mapa 3: Localização da Aldeia Três Unidos



Fonte: Google Maps 2025

Os transportes mais utilizados para acessar a aldeia são os barcos de recreio e as lanchas expresso. Atualmente os barcos recreios fazem viagens diárias regulares saindo de Manaus para o Rio Cuieiras. Os barcos saem do centro da cidade, do porto da “Balsa Verde”, às 11:00 h e chegam em Três Unidos por volta das 17:00 h, retornando para Manaus no dia seguinte às 06:00h. As lanchas “expresso” são meios de transporte mais velozes, no entanto, só fazem o itinerário para o Rio Cuieiras nas segundas e sextas-feiras, saindo às 10:00h do mesmo local de partida dos recreios, chegando na aldeia por volta das 13:00h e, retornando à Manaus às 15:00 do mesmo dia.

As lanchas “expresso” são equipadas com poltronas confortáveis para a acomodação dos passageiros, diferente dos barcos de recreio, nos quais é necessário aos passageiros a utilização de redes que não são oferecidas pelo barco. Quando os

recreios estão lotados, nos conveses se formam verdadeiros mosaicos, coloridos pelas redes dos passageiros.

Existem outros portos alternativos, como o porto da Marina do Davi, de onde partem barcos e lanchas particulares, assim como os transportes oficiais governamentais que atuam em Três Unidos. O porto fica localizado no bairro Ponta Negra, zona oeste de Manaus, às margens do rio Tarumã, afluente do rio Negro.

Atualmente residem na aldeia Três Unidos 36 famílias, somando 112 moradores. As casas são na maioria em construção de madeira e cobertas por telhas de zinco. Algumas casas são construídas em alvenaria. Raimundo Cruz me falou que antes, quando havia poucas casas, estas eram cobertas de palha, no entanto o local de coleta das palhas fica muito distante da aldeia, na cabeceira do rio Cuieiras, e as palhas já não são suficientes para cobrir todas as casas. Outro fato destacado por Raimundo foi as intensas ventanias que sopram na região e, com frequência arrancavam os telhados de palhas das residências.

A Aldeia possui uma escola indígena municipal que atende estudantes da educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Na aldeia também fica localizada uma escola Estadual que atende estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de várias comunidades indígenas e não indígenas do entorno de Três Unidos. Essa escola não é gerida e nem conta com professores indígenas da própria aldeia, uma vez que o ensino nessa unidade educacional se dá de forma mediada por tecnologia. Nessa modalidade de ensino, as aulas são síncronas, permanecendo um tutor na escola para tirar dúvida dos alunos, enquanto os professores dos componentes curriculares ministram as aulas por via remota direto de Manaus.

A aldeia também conta com um polo base de saúde indígena que, além de atender os moradores de Três Unidos, é responsável pelo atendimento médico da população indígena das aldeias localizadas nos rios Cuieiras, Tarumã Açú e Trumã Mirim.

Entre outros espaços de Três Unidos, podemos destacar o restaurante comunitário, frequentemente utilizado para a comercialização de comidas tradicionais do Povo Kambeba; o barracão de artesanatos onde são comercializados os

artesanatos produzidos na aldeia; a pousada Canto dos Pássaros; a igreja católica do Divino Espírito Santo; e o barracão comunitário onde são realizadas as festas, das quais se destaca o festejo em homenagem ao Divino Espírito Santo, que começa na sexta feira e vai até o domingo, geralmente realizado no último fim de semana do mês de maio.

O festejo do Divino Espírito Santo, como a maioria das festas de santo na Amazônia, agrega as dimensões sagrada e profana. A parte profana é composta por torneios esportivos e festas dançantes animadas por bandas locais que tocam variados ritmos musicais havendo destaque para o estilo musical chamado brega, o forró e ritmos locais amazônicos. Por outro lado, no tocante à dimensão religiosa do festejo, as celebrações são realizadas com base nas tradições da igreja católica, incluindo ladainhas cantadas em latim.

Imagem 03: Festejo do Divino Espírito Santo



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2024.

CAPÍTULO 2

APONTAMENTOS SOBRE A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A Constituição Federal de 1988 assegurou aos povos indígenas o uso da língua materna e os processos próprios de aprendizagem (CF, Art. 210) em suas escolas. Apesar da garantia desse direito, a Educação Escolar Indígena como modalidade educacional possui uma trajetória relativamente recente no sistema de ensino brasileiro, sendo instituída oficialmente apenas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica no ano de 2010 – Resolução n.04/2010/CNE-CEB. Em Manaus, a política de atendimento educacional específico voltado para a população indígena do município iniciou no ano de 2005, com a criação de um Núcleo de Educação Indígena na estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação-SEMED, o que possibilitou a criação das unidades educacionais voltadas para o atendimento específico e diferenciado dos indígenas do município.

Após o texto constitucional assegurar aos povos indígenas o direito a educação específica e diferenciada, foram criadas uma série de outros ordenamentos jurídicos para orientar as políticas públicas na área da educação, assegurando que tais políticas estivessem em estreito alinhamento com as demandas societárias dos grupos indígenas aos quais se destinam. Embora essas leis tenham sido criadas, algumas contradições que permearam todo o processo educacional voltado para a população indígena ao longo da história do Brasil persistem até os dias atuais e nos levam a questionar o alcance dessa legislação na formulação das políticas públicas voltadas às demandas identitárias dos povos indígenas.

No presente capítulo faremos um recorte de parte da legislação existente atualmente que versa sobre a modalidade Educação Escolar Indígena no Brasil, buscando analisar as implicações dessas leis na oferta de políticas públicas de atendimento educacional diferenciado, tomando como referência o município de Manaus, a partir da Escola Indígena Municipal Kanata T-Ykua.

No primeiro momento, realizaremos uma abordagem de caráter bibliográfico cujo objetivo é problematizar os impactos da Constituição Federal de 1988 no

desdobramento de leis específicas que tratam sobre a modalidade Educação Escolar Indígena no Brasil, dando ênfase ao decreto presidencial N. 26/1991, que atribui ao Ministério da Educação a competência para coordenar e implementar as políticas de atendimento educacional voltado às populações indígenas do Brasil, e o decreto presidencial N. 6.861/2009, que define a organização da Educação Escolar Indígena em Territórios Etnoeducacionais.

No segundo, traremos alguns apontamentos sobre os impactos dessas legislações nas políticas educacionais direcionadas para a população indígena a partir de experiências do município de Manaus, especificamente por meio de observações desenvolvidas na escola da Aldeia Três Unidos, do povo Kambeba, situada na margem direita do rio Cuieiras, afluente do Rio Negro a aproximadamente sessenta quilômetros do centro de Manaus, por via fluvial.

2.1 A constituição federal de 1988: novas perspectivas para a Educação Escolar Indígena

A tônica dos projetos educacionais instalados nas aldeias indígenas desde o período colonial seguia a lógica do intergracionismo/assimilacionismo. As experiências educacionais que destoavam dessa perspectiva começaram a surgir apenas na segunda metade do século passado e, geralmente, se tratava de casos isolados a cargo de organizações não governamentais ou de pesquisadores vinculados a instituições de Ensino Superior.

O surgimento de organizações indígenas e indigenistas ao longo das décadas de 1970 e 1980 possibilitaram o combate a dimensão integracionista, defendida pelo estado brasileiro, pela população indígena que, entre outras demandas, reivindicava do Estado reconhecimento e respeito às suas especificidades linguísticas e culturais, e que assegurassem seus direitos de existir como grupos socioculturalmente diferenciados. Essas reivindicações visavam a criação de políticas públicas voltadas à garantia da posse territorial e da inclusão de projetos educacionais específicos e diferenciados baseados no uso da língua materna e dos saberes tradicionais indígenas em suas escolas.

É importante compreendermos que ao longo da história do Brasil, a ideia de integração e assimilação dos indígenas à comunhão nacional esteve presente na legislação e nas políticas destinadas a população indígena. O próprio estatuto do índio de 1973, manteve o viés integracionista que percorreu todo o período colonial, imperial e republicano, categorizando a população indígena como isolados, em vias de integração e integrados. Nessa visão, a escola ocupou um lugar de destaque, sendo o principal instrumento para essa integração.

Outro viés persistente nos projetos educacionais implantados nas aldeias foi o missionário, baseado no repasse de conteúdos que visavam a catequese e a conversão dos indígenas ao cristianismo. Se no período colonial esse trabalho ficou sob as égides das missões jesuíticas, no século XX foram as missões protestantes que se destacaram na catequese indígena. Aproveitando-se da ausência do Estado na oferta de políticas públicas para a população indígena, inúmeras missões ingressavam nas aldeias com ações assistencialistas cujo objetivo inicial era ganhar a confiança dos indígenas para, em seguida, iniciarem seus projetos dogmáticos de conversão destes à fé cristã.

Uma das organizações missionárias de forte atuação nas aldeias na segunda metade do século passado era o SIL (Summer Institute of Linguistics). Pela afinidade ideológica voltada para a integração e assimilação indígena, a recém criada Fundação Nacional do Índio-FUNAI acabou por aceitar a presença do SIL no Brasil, firmando convênios com o instituto e passando a dar o suporte para a expansão de suas atividades nas terras indígenas. Para D'ANGELIS:

O trabalho do SIL foi pela implantação de um sistema de ensino de língua indígena calcado nos princípios e metodologia do chamado “bilinguismo de substituição” ou “de transição”, que de fato funciona como um Cavalo de Tróia dentro das aldeias e das culturas indígenas. Sob a cortina de fumaça de “colocar a língua indígena no ensino escolar”, o modelo efetivamente contribui (e, de fato, historicamente contribuiu) para a desvalorização da língua indígena, à qual se designa apenas o papel de ponte para levar à introdução e domínio da língua nacional. (2012, p. 23)

O Bilinguismo de transição utilizado pelo SIL segue a mesma lógica do modelo de ensino formatado pelos jesuítas do início do período colonial até meados do século XVIII. Esse modelo utiliza as línguas maternas indígenas para instrução nas

escolas, no entanto, os conteúdos ensinados eram descontextualizados das realidades indígenas, dessa forma, o indígena aprendia em sua própria língua valores, costumes e elementos culturais exógenos em detrimento de sua própria cultura.

Em linhas gerais, nesse período, a educação para os índios proposta pelo Estado brasileiro, deu continuidade à política praticada nos períodos colonial e imperial, focada na assimilação e integração dos povos indígenas à sociedade nacional, por meio de sua adaptação a uma nova língua, a uma nova religião, a novas crenças, a novos costumes, a novas tradições, enfim, a novas formas de viver. (BRASIL, 2007, p. 14)

Mesmo que experiências pontuais nas quais as escolas indígenas estavam minimamente voltadas para projetos educacionais contextualizados às realidades indígenas, tenham existido, as escolas integracionistas eram os principais projetos educacionais implementados nas aldeias até a promulgação da constituição federal de 1988.

O texto constitucional promulgado no dia 05 de outubro de 1988 representou um divisor de águas para os povos indígenas no que tange a garantia de direitos historicamente negados. As mobilizações de lideranças indígenas, organizações indigenistas e militantes sensíveis às causas indígenas, durante o processo de elaboração do texto da Constituição Federal de 1988, asseguraram um capítulo exclusivo voltado para a questão indígena, o Capítulo VIII “DOS ÍNDIOS”. O primeiro artigo do capítulo, artigo 231, determina que:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 1988)

O reconhecimento dos povos indígenas como grupos socioculturalmente e sociolinguisticamente diferenciados por parte do Estado brasileiro denotou a necessidade de o Estado assegurar a proteção e a valorização de seus elementos identitários. Dessa feita, outros direitos voltados à população indígena, foram inseridos em artigos de outros capítulos da Constituição Federal.

O § 2º do artigo 210 determina que “O Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a

utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).

O direito de utilização das línguas maternas e das formas tradicionais de educação das crianças e jovens possibilitou que fossem inseridos nas escolas, saberes e fazeres indígenas voltados para o desenvolvimento integral do sujeito indígena, diferentemente do que ocorre nas escolas integracionistas, formatadas de acordo com a concepção ocidental de ser e existir. O ocidente costuma organizar seu pensamento e visão de mundo baseados em lógicas binárias, dualistas e dicotômicas, que geram dogmas que não fazem sentido para muitos dos povos indígenas, como a oposição entre natureza e cultura.

Na obra “Ideias para adiar o fim do mundo” Ailton Krenak critica a visão ocidental de conceber a humanidade como separada da natureza, para ele as catástrofes socioambientais cada vez mais comuns no mundo moderno são resultado dessa concepção e a ideia de “sustentabilidade” seria um mito criado pelas grandes corporações para justificar todas as formas de violência contra a mãe natureza. Para Krenak não existe alguma coisa que não seja natureza e precisamos estar atentos ao que ela nos fala:

Tem uma montanha rochosa na região onde o rio Doce foi atingido pela lama da mineração. A aldeia Krenak fica na margem esquerda do rio, na direita tem uma serra. Aprendi que aquela serra tem nome, Takukrak, e personalidade. De manhã cedo, de lá do terreiro da aldeia, as pessoas olham para ela e sabem se o dia vai ser bom ou se é melhor ficar quieto. Quando ela está com uma cara do tipo “não estou para conversa hoje”, as pessoas já ficam atentas. Quando ela amanhece esplêndida, bonita, com nuvens claras sobrevoando a sua cabeça, toda enfeitada, o pessoal fala: “Pode fazer festa, dançar, pescar, pode fazer o que quiser. (KRENAK, 2020, p. 17-8)

Na visão de mundo indígena, somos filhos da mãe natureza, e por consequência, também somos natureza. Dentro dessa concepção, aprendemos a nos comunicar com esta, a entender os signos e sinais que nos apresenta. Conversamos com os animais, com as plantas, com os rios, com o vento, com as montanhas, por isso nossa filosofia de vida se baseia na ideia do “bem viver”, pautada na relação de respeito entre nós e os demais seres que habitam a natureza, entendemos que todos possuem importância e precisam ser respeitados.

Em “A Queda do Céu: palavras de um xamã Yanomami”, Davi Kopenawa e Bruce Albert nos mostram como a relação do ocidente com a natureza, sobretudo com a floresta, se distingui da indígena. Para nós, não existe algo mais pulsante e vivo como a floresta...

Com certeza devem pensar que está morta. Mas não é verdade. Ela só parece estar quieta e nunca mudar porque os *xapiri* a protegem com coragem, empurrando para longe dela o vendaval *Yariporari*, que flecha com raiva suas árvores e o ser do caos *Xiwãripo*, que tenta continuamente fazê-la virar outra. A floresta está viva, e é daí que vem sua beleza. Ela parece sempre nova e úmida, não é? Se não fosse assim, suas árvores não seriam cobertas de folhas. Não poderiam mais crescer, nem dar aos humanos e animais de caça os frutos de que se alimentam. Nada poderia nascer em nossas roças. Não haveria nenhuma umidade na terra, tudo ficaria seco e murcho, pois a água também está viva. (KOPENAWA E ALBERT, 2015, p. 468)

Essa visão de mundo e filosofia de vida é apreendida tradicionalmente no seio do grupo social, são saberes transmitidos pelos mais velhos aos mais novos. Se trata de uma forma de educação coletiva nas comunidades indígenas que apesar de não ser feita por meio da condução de “educadores profissionais”, não significa que não se dê a partir de processos intencionais e que os educadores indígenas não tenham rosto, são agricultores, pescadores, caçadores, caciques, pajés, rezadeiras, artesãs, entre tantos outros que compartilham seus conhecimentos em tempos e espaços distintos.

O desafio é pensar escolas indígenas cujo ponto de partida seja o chão das aldeias, que valoriza os saberes e as ciências indígenas e tece um diálogo com outras formas de pensamento, sem que haja sobreposição de um sobre outro pois ainda existe uma tendencia dessas escolas priorizarem saberes e ciências descontextualizados das realidades socioculturais e sociolinguísticas dos povos indígenas, para LUCIANO:

Na era do pós-contato, para garantir o bem viver dos povos indígenas, são necessárias algumas condições políticas que dependem da sociedade dominante e do Estado. A possibilidade de retomar a autonomia étnica passa pela negociação e a garantia de direitos. A viabilidade de seus planos de vida depende de lutas por reconhecimento étnico, direitos políticos e direitos de cidadania. O reconhecimento da autonomia étnica, por sua vez, pauta-se numa lógica de reciprocidade entre as pedagogias indígenas e o manejo do mundo em permanente tensão e mudança. (2013, p. 177)

A garantia de direitos citada por Luciano (2013) foi assegurada pela Constituição Federal de 1988, que além de educação diferenciada, assegura no

artigo 215, que “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais” e “protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (CF, art. 215, § 1º) assim como garantirá a “defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro” (CF, art. 215, § 3º). O artigo 216 define que o patrimônio cultural brasileiro é constituído de bens de natureza material e imaterial, incluindo os modos de criar, viver e fazer dos diferentes grupos que constituem a sociedade brasileira, incluindo os indígenas.

Ao determinar que o Estado terá obrigação em defender o patrimônio cultural brasileiro, a constituição assegura às populações indígenas o direito pela manutenção de seus modos de ser e viver, de visão de mundo e de se relacionar comunitariamente. Isso implica a necessidade de ajustamentos dos projetos educacionais que, ao longo de toda a história do Brasil, tiveram como principal motor a negação e a opressão contra a diversidade indígena existente em nosso país. As mudanças mais acentuadas na condução dos projetos educacionais puderam ser observadas sobretudo a partir da década de 1990, quando o MEC passou a ser responsável pela condução da política educacional indígena e foram organizadas as primeiras diretrizes nacionais para a Educação Escolar Indígena.

2.2 Novo contexto para a educação escolar indígena: as implicações do decreto presidencial n.26 de 1991

Até o ano de 1991 as políticas educacionais voltadas para a população indígena do Brasil eram de responsabilidade da agência oficial brasileira de atendimento indígena, inicialmente por meio do SPI - Serviço de Proteção e mais tarde pela Fundação Nacional do Índio-FUNAI. Diante da dificuldade dessas agências em organizar uma estrutura que desse conta da demanda por educação escolar nas aldeias, a maioria destas acabava ficando desassistida, restando aos estados e municípios oferecer políticas de atendimento educacional para os grupos indígenas presentes em seus territórios administrativos.

Os estados e municípios, em sua maioria, ofertavam a mesma política escolar da população não indígena uma vez que não existiam diretrizes diferenciadas para conduzir tal processo educacional. Esse cenário começou a mudar quando, por meio

do decreto presidencial n. 26, de 4 de fevereiro de 1991, a competência para coordenar as ações referentes a Educação Escolar Indígena passaram a ser do Ministério da Educação. Em 16 de abril do mesmo ano, os Ministros da Educação e da Justiça, assinaram a portaria interministerial N. 559, que dispõe sobre a educação escolar para as populações indígenas. Em seu artigo primeiro a portaria garante “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”. É a primeira vez que o estado assegura em uma lei específica um ensino voltado para o fortalecimento das identidades indígenas em detrimento da educação assimilacionista e integracionista que perdurara por quase cinco séculos.

Ainda no ano de 1991 foi criado dentro da estrutura do MEC-Ministério da Educação a CGAEI- Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas. Vinculada inicialmente à secretaria de Ensino Fundamental, a CGAEI iniciou os trabalhos de coordenação das atividades voltadas para a Educação Escolar Indígena no Brasil, passando a orientar os estados e municípios no que tange o atendimento educacional direcionado à população indígena. A CGAEI funcionou até o ano de 2004, quando foi substituída pela Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena -CGEEI, esta, vinculada à recém criada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD.

Durante o início dos trabalhos voltados para a Educação Escolar Indígena na estrutura do Ministério da Educação, houve uma tentativa de aproximação e diálogo com a população indígena, sendo criado o Comitê Nacional de Educação Indígena, que contava com a participação de representantes indígenas. Esse comitê tinha caráter consultivo e assessorava as equipes responsáveis pela implementação das políticas educacionais voltadas para o público indígena. Além de representantes indígenas, o comitê contava com a participação de membros de ONGs e pesquisadores do campo da Educação Escolar Indígena.

Por se tratar de um trabalho embrionário, o MEC utilizou como referência para as políticas que estavam sendo implementadas, as experiências exitosas na área da Educação Escolar Indígena desenvolvidas sobretudo por organizações não governamentais. Foi com base nesse trabalho que em 1998 foi lançado o Referencial

Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas-RCNEI. Sem poder de lei, o RCNEI é um compilado de orientações que podem ser adotadas no processo de criação de escolas indígenas. Além de orientações de ordem administrativa, o referencial traz uma série de sugestões que podem ser utilizadas na organização curricular e pedagógica das escolas indígenas.

Em 1999, por meio da Resolução N. 03, do Conselho Nacional de Educação, foram instituídas as primeiras diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Essa resolução foi um marco pois pela primeira vez na história, o governo federal instituiu por meio de lei, diretrizes em âmbito nacional para a Educação Escolar Indígena, assegurando às escolas indígenas o direito de serem reconhecidas como instituições dotadas de normas e ordenamento jurídico próprios, como observado no artigo primeiro da resolução:

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (BRASIL, Res. 03 CNE/1999)

Em 2012, por meio de nova resolução do Conselho Nacional de Educação, Resolução N. 05, foram lançadas as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Escolar Indígena no âmbito da educação básica. Mais abrangente que resolução 03, apresenta como objetivos:

- I - orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;
- II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;
- III - assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;
- IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;
- V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais;

VI - normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada;

VII - orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;

VII - zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas. (BRASIL, Res. 05,2012)

Os objetivos propostos visam preencher as lacunas existentes e engloba elementos que não haviam sido contemplados nas primeiras diretrizes, tais como a possibilidade de as escolas indígenas definirem dentro de seus projetos político pedagógicos, suas matrizes curriculares, suas propostas pedagógicas e seus calendários escolares a serem adotados.

2.3 Os territórios etnoeducacionais: uma proposta “virtual”

Mesmo com a criação das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Escolar Indígena, as políticas educacionais voltadas para a população indígena do Brasil, geralmente seguem os parâmetros pensados pelos sistemas aos quais fazem parte, seja em âmbito estadual, ou municipal. Assim, cada município ou cada estado acaba por desenvolver políticas educacionais distintas, inclusive para indígenas que pertencem aos mesmos grupos étnicos, mas habitam em territórios pertencentes a municípios ou estados distintos.

Foi para tentar mudar esse cenário que, por meio do decreto presidencial N. 6.861, de 27 de maio de 2009, a Educação Escolar Indígena no Brasil passou a ser organizada em Territórios Etnoeducacionais -TE. O objetivo destes é “apoiar a implementação, a avaliação e o enraizamento da Política de Educação Escolar Indígena, considerando a territorialidade das etnias, participação indígena e a articulação entre os órgãos públicos” (Brasil, 2009)

A política dos territórios etnoeducacionais propõe uma forma de organização baseada na territorialidade dos grupos indígenas e não a divisão político-territorial

dos estados e municípios, como assegura no parágrafo único do artigo 6º do Decreto N. 6.861:

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados. (Decreto Presidencial nº 6.861/2009)

As ações de cada território etnoeducacional são definidas e geridas por uma comissão que deve contar obrigatoriamente com a participação dos secretários de educação dos estados e municípios e com a participação de um representante de cada povo indígena abrangido pelo território etnoeducacional, além de representantes da FUNAI e do MEC. Para operacionalização, os planos de ação devem ser pactuados pelas organizações indígenas e indigenistas, pelas universidades e por todos os entes federados envolvidos. À união, cabe apoiar técnica e financeiramente ações voltadas para a construção de escolas, formação de professores indígenas, produção de material didático e alimentação escolar, assim:

Com a criação dos territórios etnoeducacionais, algumas lacunas, no sentido de propiciar concretamente a autodeterminação sugerida pelos documentos legais, começaram a ser preenchidas, como, por exemplo, o que anuncia o Decreto 6.861/2009 no parágrafo segundo, item VI, ao elencar como um dos objetivos da educação escolar indígena a “afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena” (BERGAMASCHI E SOUSA, 2015, p.148).

Bem organizada no campo jurídico, operacionalmente a política dos territórios etnoeducacionais não avançou na maioria das regiões. Alguns sequer tiveram suas ações pactuadas e aqueles que tiveram, não conseguem manter uma agenda regular de reuniões entre as comissões gestoras, que deveriam se reunir a cada seis meses para avaliação das ações. Bergamaschi e Sousa (2015) seguem destacando que um dos principais problemas foi a inexistência de uma equipe dentro do MEC responsável especificamente pelo acompanhamento das ações voltadas aos territórios etnoeducacionais. Sem o acompanhamento por parte do MEC e, diante da inoperância das comissões gestoras, a maioria dos entes federados não cumpre com as ações pactuadas.

Mapa 4: Mapa dos territórios Etnoeducacionais do Amazonas



Fonte: Vieira, 2023

Manaus faz parte do Território Etnoeducacional do Baixo Amazonas que inclui outros 18 municípios. A pactuação do plano com as ações a serem desenvolvidas pelos municípios que fazem parte do território etnoeducacional aconteceu durante a I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena do Baixo Amazonas, ocorrida em Manaus entre os dias 18 e 21 de maio de 2009. No documento final, além das obrigações dos municípios, constam as responsabilidades do Estado, por meio da Secretaria de Estado de educação-SEDUC, e da União, por intermédio do Ministério

da Educação-MEC, na implementação e operacionalização das ações propostas para o TE Baixo Amazonas. As ações definidas sob a responsabilidade do município de Manaus são as seguintes:

- 1-Manter o pleno funcionamento das Escolas Municipais Indígenas de Ensino Fundamental com a filosofia de educação diferenciada;
- 2-Manter a formação continuada de professores indígenas de forma descentralizada e em discussão com a SEDUC;
- 3-Criar na estrutura administrativa da SEMED, equipes especializadas com estrutura adequada para atendimento das demandas das comunidades e escolas indígenas;
- 4-Empenhar esforços para apoiar os programas de formação superior de educação escolar indígena, em especial as licenciaturas interculturais;
- 5-Criar e manter em pleno funcionamento os Conselhos Municipais de Educação, de Alimentação Escolar e do FUNDEB, garantindo assento e atenção específica para os postos indígenas;
- 6-Promover cursos de formação dos conselheiros para o exercício de suas atividades nos Conselhos Municipais de Educação, de Alimentação Escolar e do FUNDEB;
- 7-Garantir encontros pedagógicos de planejamento nas comunidades indígenas, com a participação do maior número de escolas por encontro, e dar continuidade às viagens de acompanhamento escolar, de acordo com as possibilidades financeiras da secretaria;
- 8-Garantir a criação de mecanismos para a aquisição de produtos regionais da merenda escolar por meio das associações das escolas e demais associações indígenas;
- 9-Elaborar um plano de investimentos para garantir a infra-estrutura adequada e o bom funcionamento das escolas indígenas;
- 10-Garantir o envio dos materiais escolares às escolas indígenas para manter a qualidade e regularidade das atividades escolares;
- 11-Garantir a continuidade do Programa de Formação dos Professores Indígenas em Magistério Intercultural, em articulação com a SEDUC;
- 12-Cadastrar corretamente as escolas e os alunos indígenas no Censo Escolar/INEP/MEC a cada ano;
- 13-Garantir transporte escolar adequado às escolas indígenas em parceria em parceria com as demais secretarias municipais de educação, SEDUC e MEC;
- 14-Garantir a criação e a realização de concurso público ou processo seletivo específico para a contratação de professores indígenas e outros profissionais das escolas indígenas. (OFÍCIO N.225-GSEAC/SEDUC, 2010)

Entre as ações pactuadas pelo município de Manaus, algumas já vinham sendo desenvolvidas pela SEMED, como a oferta de formação continuada para os professores indígenas, assim como a criação de equipes especializadas dentro da estrutura administrativa da SEMED, voltadas para o atendimento das demandas por educação diferenciada emanadas das comunidades indígenas.

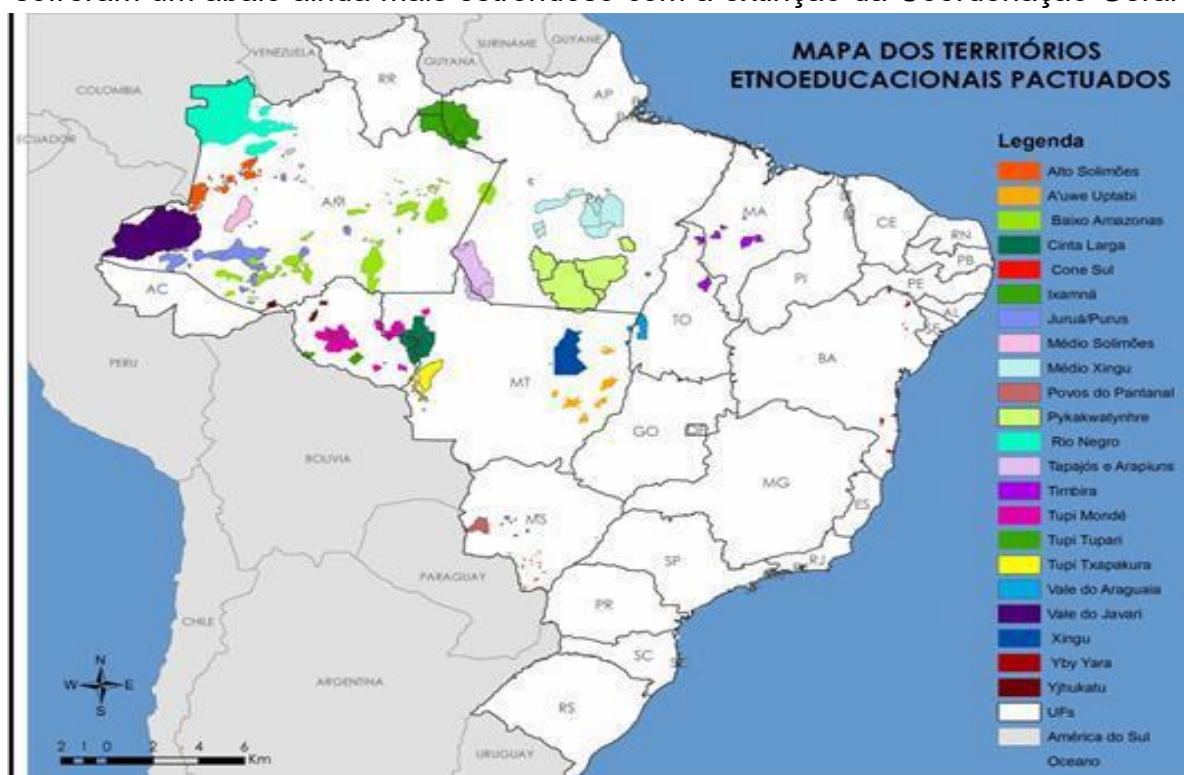
No entanto, muitas das ações não foram implementadas. A proposta de realização de um trabalho em regime de colaboração com o Estado e a União, é quase inexistente, salvo por meio de parcerias recentes com a Universidade do Estado do

Amazonas-UEA e a Universidade Federal do Amazonas, voltadas para a formação inicial dos professores indígenas.

No ano de 2022 a Universidade Federal do Amazonas realizou vestibular específico voltado ao ingresso de indígenas do território etnoeducacional do Baixo Amazonas, no curso de Licenciatura Intercultural Indígena. O curso tem como objetivo formar professores indígenas para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental (6º aos 9º anos) e Ensino Médio. Foram ofertadas 80 vagas das quais 17 foram destinadas para os indígenas de Manaus. A oferta dessas vagas é resultado de articulações iniciadas no ano de 2014 entre o movimento indígena, as prefeituras dos municípios que fazem parte do território etnoeducacional e a UFAM.

Também no ano de 2022, a Universidade do Estado do Amazonas, por meio do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, ofereceu uma turma de Pedagogia Intercultural destinada aos professores indígenas de Manaus que não possuem formação inicial em nível superior. O Curso visa formar professores para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas indígenas municipais.

As condições para implementação da política dos territórios etnoeducacionais sofreram um abalo ainda mais estrondoso com a extinção da Coordenação Geral de



Educação Escolar Indígena-CGEEI por meio do decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Também em 2019, o Decreto de número 9.759, do governo federal, extinguiu a Comissão de Educação Escolar Indígena, responsável pelo controle social da política dos Territórios Etnoeducacionais.

Mapa 5: Mapa dos territórios Etnoeducacionais Pactuados

Fonte: MEC, 2013

Atualmente existem 25 Territórios Etnoeducacionais pactuados no Brasil: (Rio Negro; Baixo Amazonas; Juruá/Purus; Cone Sul; Povos do Pantanal; A'uwẽ Uptabi; Xingu; Yby Yara; Ixamnã; Alto Solimões; Vale do Javari; Cinta-Larga; Médio Solimões; Pykakwatynhre; Tapajós e Arapiuns; Timbira; Tupi Mondé; Tupi Tupari; Tupi Txapakura; Vale do Araguaia; Yjhukatu; Médio Xingu; Yanomami e Ye'kuana; Potyrõ; Serra Negra, Berço Sagrado), 03 em processo de implementação (Nambikwara; Oiapoque; Tenetehar Waywy Zemu' e Haw – Tembê e Ka'apor) e 13 TEE em processo de consulta (Litoral Sul – M'bya Guarani; Guajajara; Paraíba e Rio Grande do Norte; Parque do Tumucumaque e Wajãpi; Acre; Roraima – Lavrado; Médio Norte Haliti – Paresi; Alagoas e Sergipe; Baixada Cuiabana; Bakairi; Kayabi e Apiaká; Noroeste do Mato Grosso; e Povos do Sul – Kaingang, Xetá, Xokleng e Charrua).

CAPÍTULO 3

SABERES, FAZERES, VIVERES: A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES INDÍGENAS E A EXPRESSÃO IDENTITÁRIA KAMBEBA

Quando visitei a aldeia Três Unidos pela primeira vez, em 2014, tive uma sensação de aconchego pela familiaridade do lugar com a comunidade na qual passei toda a infância e juventude. Encontrei ali um pedacinho de minha terra natal. Não apenas a geografia era similar, com praia, rio e floresta, mas principalmente a cultura, estritamente conectada à territorialidade.

Assim como meu povo Borari, percebi a conexão dos Kambeba com o Rio e com a Floresta. E com o tempo percebi que, assim como em Alter do Chão, a educação das crianças e jovens, é voltada para uma relação harmônica e respeitosa com todos os elementos e seres que habitam e compõem o território. Assim como é pautada na valorização da identidade indígena.

Os movimentos educacionais que acontecem fora do ambiente escolar se dão em espaços, tempos e ritmos diferentes em uma dinâmica movente que afeta os corpos das crianças e jovens. Nesse sentido esses corpos interagem, memorizam, compreendem e transformam o mundo que os rodeia (BERGSON, 2010).

A aprendizagem na aldeia se dá por meio de experiências vividas, é acompanhando os mais velhos no roçado que aprendemos as técnicas de plantio, colheita e produção da farinha de mandioca. Costumo dizer que não lembro em que momento aprendi e quem me ensinou a jogar a tarrafa e a conhecer o momento certo de lançá-la. Acompanhei tantos adultos em inúmeras pescarias e cada um deles, ali na vivência, na experimentação, me ensinou um pouco. Aos poucos meu corpo foi memorizando os movimentos e as técnicas necessárias para um bom lançamento da tarrafa. Para Merleau-Ponty, é no mundo e com o mundo que aprendo, de acordo com o autor:

Eu não sou o resultado ou o entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam meu corpo ou meu "psiquismo", eu não posso pensar-me como uma parte do mundo, como o simples objeto da biologia, da psicologia e da sociologia, nem fechar sobre mim o universo da ciência. Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. (2018, p.3)

Para Merleau-Ponty, de nossa experiência perceptiva e por nossa corporeidade podemos entender e ser alguém no mundo, nesse sentido, “o corpo é o veículo do ser no mundo” (2018,p.122). A educação indígena, repassada principalmente pela oralidade, se dá em estreita relação com o território e os saberes são adquiridos e incorporados por meio da experimentação prática do ser no mundo.

Nas sociedades indígenas, o corpo ocupa um lugar central no processo de ensino e de aprendizagem. As crianças e jovens aprendem fazendo, observando, ouvindo e experimentando. Dessa forma a aprendizagem se dá no movimento, na liberdade para se movimentar. É pescando, caçando, plantando, dançando, cantando, correndo, que se aprende. Não se trata de processos de reprodução e sim de criação uma vez que, Bergson (2010) nos ensina que o ato criativo reside na liberdade para aprender.

3.1 Perceptos da água: Os afetos que vêm do Rio

Ao longo de nossa pesquisa visitamos a aldeia Três Unidos em diferentes períodos do ano. Pudemos perceber que a dinâmica temporal, que determina as práticas econômicas, culturais, e sociais dos Kambeba, apesar de atravessada pelo calendário ocidental (gregoriano), é determinado pelos movimentos de enchente e vazante dos rios, inverno e verão amazônicos¹⁵.

Para compreendermos a organização social dos Kambeba da aldeia Três Unidos, é necessário lançarmos um olhar sobre como estes se relacionam com a mãe natureza, sobretudo com os rios, e como o rio e seus movimentos, afetam sua forma de existência.

Leandro Tocantins (2000), na obra “O rio Comanda a Vida: Uma interpretação da Amazônia”, destaca como a vida dos povos amazônicos que habitam as beiras¹⁶ dos rios são afetados por estes, para o autor:

¹⁵ Apesar de mudança na frequência das chuvas, o clima na região amazônica é marcado por calor ao longo de todo o ano. E são as chuvas que definem as duas estações do ano no clima amazônico, o verão e o inverno amazônicos. O verão amazônico ocorre geralmente entre os meses de junho a novembro, é nesse período que as chuvas ficam menos intensas e o calor se acentua, os rios secam e há fartura de peixes e caças. O inverno amazônico é o período das chuvas quase que diárias, os rios enchem e por muitas vezes transbordam, avançado sobre os roçados e casas dos povos das margens dos rios, geralmente essa estação vai do mês de novembro até o mês de maio.

¹⁶ Usaremos o termo “beira de rio” para nos referirmos à margem dos rios. “Beira” é o termo comumente usado pelos moradores das zonas ribeirinhas da Amazônia.

O rio, sempre o rio, unido ao homem, em associação quase mística, o que pode comportar a transposição da máxima de Heródoto para os condados amazônicos, onde a vida chega a ser, até certo ponto, uma dádiva do rio, e a água uma espécie de fiador dos destinos humanos. Veias do sangue da planície, caminho natural dos descobridores, farnel do pobre e do rico, determinante das temperaturas e dos fenômenos atmosféricos, amados, odiados, louvados, amaldiçoados, os rios são a fonte perene do progresso, pois sem ele o vale se estiolaria no vazio inexpressivo dos desertos. Esses oásis fabulosos tornaram possível a conquista da terra e asseguraram a presença humana, embelezaram a paisagem, fazem girar a civilização comandam a vida no anfiteatro amazônico. (2000, p.278)

A obra de Tocantins é relevante e bela por mergulhar no que ele chama de Amazônia profunda, dando ênfase aos povos tradicionais que a habitam, destacando como a cultura destes é afetada pelo rio e por seus movimentos.

Entre os povos indígenas, no caso do presente estudo, os Kambeba e os Borari, podemos dizer que o rio é a própria vida pois desde cedo aprendemos que fazemos parte do rio e este faz parte de nós, somos afetados e preenchidos pela potência do rio, somos devir rio. Do rio extraímos alimento e água, pelo rio nos deslocamos, por meio do rio nos localizamos no tempo¹⁷ e no espaço, nossos corpos são afetados pelo rio.

Para Spinoza nosso corpo é uma potência em expressão, é uma força que se manifesta na existência e que pode ser afetada pelo mundo das mais diferentes formas. “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (2020, p.98).

Deleuze (2002), ao analisar a obra de Spinoza, diz que os afetos são frutos das afecções aos quais nossos corpos são sujeitados. As afecções estariam situadas no campo dos acontecimentos instantâneos, dos encontros diretos e estes resultariam nos afetos, que podem aumentar ou diminuir nossa potência de existir. De acordo com o autor:

De fato, estas afecções são imagens ou marcas corporais; e as suas ideias englobam ao mesmo a natureza do corpo afetado e a do corpo exterior afetante. “Chamaremos imagens das coisas as afecções do corpo humano cujas ideias representam os corpos exteriores como se estivessemos presentes...e, quando o espírito contempla os corpos sob essa relação, diremos que ele imagina”...mas essas afecções-imagens ou ideias, formam

¹⁷ Para nós indígenas o rio se constitui como um importante calendário. O movimento de suas águas auxilia na tomada de decisão sobre o momento certo do plantio dos roçados, o momento de caçar, o período de ocorrência de determinadas espécies de peixes, o momento certo de tirar palha e madeira, entre outras atividades.

certo estado (*constitutio*) do corpo e do espírito afetados, que implica mais ou menos perfeição que o estado precedente... Ainda mais, esses estados, essas afecções, imagens ou ideias, não são separáveis da duração que as relaciona ao estado precedente, e as induzem ao estado seguinte. Essas durações ou variações contínuas de perfeição são chamadas “afetos”, ou sentimentos (*affectus*). (DELEUZE, 2002, P. 55)

Dessa forma, ao entrar em um rio, o frescor imediato que as águas provocam em seu corpo e a sensação imediata que pode ser agradável para você ou não, pode ser entendida como a afecção. O afeto está no plano do que fica em teu corpo após a afecção, após o encontro imediato, portanto, são as variações operadas em nosso ser. Essa capacidade de ser afetado está relacionada aos perceptos que nós indígenas temos sobre o rio e as águas. Em Deleuze e Guattari (2010) o percepto não pode ser resumido a uma simples percepção subjetiva e nem a uma mera representação da realidade vivida pois:

Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que o experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele é fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo de palavras, é ele próprio um composto de perceptos e afectos. (2010, p.194).

Não vemos o rio como um simples recurso natural, ele é um percepto vivo e pulsante com o qual mantemos uma relação ontológica, somos parte dele e ele é parte de nós. Portanto, O rio é um dos agentes que mais afeta nossos corpos indígenas. Muito de nossos saberes são constituídos no e pelo rio. O rio nos ensina seus movimentos e estes movimentos determinam os movimentos de nosso povo na aldeia. O rio comanda a aldeia, a aldeia se faz devir rio.

Além do rio ter uma importância muito grande em relação às questões de ordem econômica que são fundamentais para a existência física e cultural dos Kambeba e dos Borari, para as crianças indígenas, o rio também é um grande parque de diversões.

Em Três Unidos é muito comum encontrarmos crianças tomando banho e se divertindo na beira do rio. O final da tarde é o horário em que mais crianças e adultos se banham no rio. As crianças nadam, pulam das árvores que margeiam o rio, brincam de pira¹⁸, passeiam de canoa, entre outras brincadeiras. As brincadeiras duram até

¹⁸ Durante minha infância costumava brincar de pega-pega no rio com meus irmãos e com nossos amigos. No entanto, não chamávamos a brincadeira de pega-pega e sim de “pira”. “Pira” é uma palavra

pouco antes do escurecer, pois assim que a noite cai, o Karuara¹⁹ dorme e durante seu sono, não gosta de ser acordado, podendo quem o acordar, ser castigado por este.

Imagem 4 - Crianças brincando em uma canoa de madeira



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador: fevereiro de 2025

A própria pescaria para as crianças indígenas se constitui mais como uma atividade lúdica do que propriamente uma atividade voltada para a alimentação. A pescaria por sinal envolve várias etapas do processo de educação da criança indígena e assume diversas funções durante esse processo. Quando durante a pescaria estão envolvidas apenas crianças, geralmente a atividade ganha uma conotação lúdica, de diversão, nesse caso, as crianças aprendem a pescar brincando. Quando durante a pescaria estiverem presentes crianças e adultos, e o número de crianças for maior

em nheengatu que traduzida para a língua portuguesa significa “peixe”, portanto, brincávamos de ser peixe.

¹⁹ Espírito que habita o rio que passa em frente à aldeia Três Unidos.

que o de adultos, a atividade ganha uma função de ordem mais pedagógica, na qual os adultos estão ensinando os mais novos sobre os ofícios da pesca. Uma vez que, durante a pescaria estão apenas adultos ou a presença de adultos é maior que a de crianças, a atividade é voltada para captura de peixes para a alimentação das famílias.

3.1.1 Pescaria

Vovô a sua malhadeira já tá cheia de peixes!

Era final da tarde de um dia qualquer do mês de maio. Tomávamos descontraidamente um café no pátio de assoalho de madeira da casa de s. Valdemir e d. Babá. Entre as muitas conversas falávamos do nível do rio e da carência de peixes pois quando o rio sobe muito, estes tendem a buscar abrigo nos emaranhados de árvores e cipós que compõem a vegetação dos igapós e cabeceiras dos rios, dificultando dessa forma a sua captura. Como o rio estava chegando no auge da enchente, perguntei a s. Valdemir se ele acreditava que o rio chegaria até o cemitério naquele ano. Sem que s. Valdemir respondesse, d. Babá indagou: “Professor o senhor acredita que ele me fez comer peixe do cemitério uma vez?”. Sob risos de todos pedi para que s. Valdemir me contasse direito aquela história e lá foi ele: “Professor, havia uma botinha²⁰ que circulava aqui pela frente da aldeia e eu resolvi amansá-la dando peixes a ela. Como o rio havia inundado o cemitério resolvi colocar minha malhadeira entre as cruzes das sepulturas para ver se pegava alguns peixes pequenos para a botinha. E não é que o cemitério era um bom lugar pra pescar, professor! Uma vez peguei uns peixes bonitos²¹, jaraquis, acarás, traíras, os deixei guardados na geladeira e saí. Quando retornei para casa a d. Babá já havia limpado e preparado os peixes para comermos. Os peixes estavam deliciosos, bem gordinhos. E assim se sucedeu por dias, eu pescava no cemitério e a mulher preparava os peixes

²⁰ Boto cor de rosa fêmea ainda jovem

²¹ Em nossas comunidades dizemos que os peixes são bonitos não por suas aparências em sí, mas pelo nível de gordura que carregam, os peixes gordos são os peixes bonitos

sem saber onde eu estava pescando. Até que um dia, enquanto estávamos reunidos aqui em casa, meu netinho chega correndo e gritando: “vovô, vovô, a sua malhadeira do cemitério já tá cheia de peixes”. Foi então que d. Babá descobriu que os peixes que ela comia a semanas, vinham todos do cemitério. Conclusão, professor: Levei bronca da mulher por dias e não consegui amansar a botinha. Sobre gargalhadas de todos, seguimos tomando nosso cafezinho de fim de tarde.

Os Kambeba/Omágua são o povo das águas. Por habitarem historicamente regiões ribeirinhas, a relação destes com o rio e com a pesca é íntima e profunda, abrangendo várias dimensões da vida como a cosmológica, a econômica, a cultural e a social.

Por meio da pesca os Kambeba obtêm sua principal fonte de alimentação. A pesca é tão importante que desde cedo as crianças começam a ser ensinadas sobre as “ciências da pesca” e, diferente do que costuma acontecer em muitos outros povos amazônidas, entre os Kambeba não existe uma delimitação por gênero sobre quem pode ou não pescar, salvo no período em que as mulheres estão menstruadas²², o que faz com que as mulheres também tenham papel na pescaria.

Durante a pesquisa percebi que praticamente todas as famílias da aldeia possuem instrumentos de pesca como tarrafas, malhadeiras, espinheis, zagaiais, varas de pesca artesanais, linhas e anzol. Esse envolvimento da aldeia com a pesca me fez lembrar de quando era criança e comecei meu processo de aprendizagem sobre a pescaria.

Acompanhei algumas pescarias em Três Unidos. Percebi que existem algumas diferenças em relação às técnicas empregadas pelos pescadores Kambeba em relação aos Borari, porém existem muitas aproximações entre os dois povos no que tange aos processos envolvidos em torno da pescaria.

²² Nas cosmovisões de muitos povos indígenas, entre os quais os Kambeba e os Borari, durante o período da menstruação as mulheres ficam com seus corpos enfraquecidos e desprotegidos. Durante esse período estão sujeitas a ações de espíritos ruins que podem judiar de seus corpos por meio de doenças como febres e dores de cabeça, ou até mesmo sequestrá-las para o fundo dos rios, para o lugar dos encantados. Durante o período da menstruação as mulheres estão panemas e podem deixar panemas as pessoas com quem elas estão pescando e os instrumentos de pesca que estão utilizando.

Percebi que assim como entre os Borari, praticamente todos os elementos importantes da pescaria para os Kambeba, todos os ensinamentos, todas as técnicas e todos os instrumentos, são constituídos com base no saber tradicional indígena. O conhecimento tradicional atravessa todos os momentos da pescaria, indo desde o planejamento até a execução final.

Imagem 05: Jovem pescando em frente à aldeia Três Unidos



Fonte: acervo pessoal do pesquisador, 2023

Para que a pescaria seja exitosa é necessário o domínio de um conjunto de saberes tradicionais que só são adquiridos por meio da experiência vivida. Durante as pescarias que participei, lembrei de, quando ainda criança e jovem, ia pescar com um pescador experiente que me ensinou muito do que conheço atualmente sobre as técnicas de pesca.

Lembro que, ao chegar nos locais de pesca sempre ouvia dele: “agora vamos estudar o peixe”. O estudar nesse caso se referia a um momento voltado

especificamente para a observação dos movimentos dos peixes. As espécies de peixes se comportam de forma diferente e emitem sinais diferenciados, alguns muito sutis que precisam ser aprendidos com muito cuidado para que não impactem negativamente na pescaria, como por exemplo a forma de “boiar”²³ da piranha e do pacu, que são muito parecidos.

Se você não souber diferenciar o boiado de um pacu e o de uma piranha, você pode lançar uma tarrafa sobre um cardume de piranhas imaginando se tratar de um cardume de pacus, sendo que um cardume de piranhas tem a capacidade de estragar por completo a tarrafa com seus dentes afiados, fazendo com que você perca seu instrumento de pesca.

Portanto é no “estudar” o peixe que você aprende muito sobre o comportamento das espécies, você aprende a diferenciar as espécies e você aprende sobre quais técnicas e instrumentos precisará utilizar naquele momento específico. Dependendo da época do ano, do dia da semana e o horário do dia, a mesma espécie de peixe apresenta comportamentos distintos.

Outro elemento importante de aprendizagem está voltado para a compreensão dos movimentos do próprio rio. A sazonalidade do rio impacta diretamente sobre as pescarias, sobre a oferta ou escassez de peixe. Percebi em Três Unidos que, assim como em Alter do Chão, o melhor período para a pescaria é no verão²⁴ quando o nível do rio baixa e os peixes perdem a proteção dos igapós.

Imagem 06: crianças Kambeba durante pescaria

²³ O “boiar” dos peixes se refere aos movimentos que estes fazem ao emergirem na superfície dos rios e lagos. São movimentos muito rápidos que provocam vibrações na água. Algumas espécies também “rabeiam” e o “rabear” consiste em movimentos com a calda na superfície da água que provocam sons agudos. Também existe uma diferença sutil nos sons provocados pelo rabear das diferentes espécies de peixe.

²⁴ Como já mencionado anteriormente, as estações na Amazônia são definidas de forma diferenciada e, comumente dividimos o calendário anual em apenas duas estações, verão e inverno, sendo o verão o período de vazante dos rios e o inverno o período de cheia dos rios.



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador - 2023

Durante as pescarias que participei com os Kambeba, percebi que o principal instrumento de pesca é a malhadeira. Tanto no inverno, quanto no verão, a predileção pela malhadeira é evidente, sendo que, em alguns momentos, a linha e o anzol também são bastante utilizados. As malhadeiras são tecidas pelos próprios moradores de Três Unidos e diferem em tamanho, altura e tamanho das malhas, de acordo com os peixes aos quais são destinados.

Imagem 07: Jovem Kambeba tecendo uma malhadeira



Fonte: acervo pessoal, 2023

Entre os Kambeba são os tamanhos das malhas das malhadeiras que as nomeiam, e esse tamanho é determinado a partir da distância entre os nós das malhas e da espessura das linhas (fios) utilizadas. Então diz-se que uma malhadeira é “malha 30-fio 25”, quando o espaço entre os nós da malha é de 3 centímetros e a linha utilizada para produzir a malhadeira é de 0,25 milímetros. As malhadeiras mais utilizadas pelos Kambeba são as “malha 30”, voltadas para a captura de piaus, aracus e branquinhas; “malha 45”, utilizadas na pesca de jaraqui e pacus pequenos; “malha 60”, utilizada na pesca de pacu e piranhas grandes; “malha 80” para a pesca de tucunaré. As malhas maiores que as citadas, são utilizadas para a pesca de tambaqui, pirarucu e quelônios.

Diferente dos Kambeba, os Borari, costumam usar a tarrafa como principal ferramenta de pescaria. Percebi que essa característica deve ser condicionada não pelas espécies pescadas, pois são basicamente as mesmas espécies que pescamos,

e sim pela cor das águas dos rios. Diferente dos rios Cuieiras e Negro, que possuem águas escuras, o Tapajós possui águas claras, transparentes.

Essa característica possibilita que avistemos os cardumes dos peixes no fundo do rio, o que facilita o uso da tarrafa, pois sabemos exatamente em que momento a lançar. Outra diferença está na nomenclatura das tarrafas e malhadeiras, costumamos fazer isso a partir dos peixes que costumamos pescar. Então ao invés de falarmos que a malhadeira ou tarrafa é “malha 30”, dizemos que é uma tarrafa ou malhadeira piauzeira. Assim, nossas tarrafas e malhadeiras são “charuteiras”, “piauzeiras”, “jaraquizeiras”.

A pescaria entre os Kambeba e os Borari não está voltada apenas para a dimensão econômica, ligada ao sustento e à obtenção de alimento, esta possui um papel importante na cultura e cosmogonia desses povos. É no rio, durante as pescarias que aprendemos sobre os espíritos que habitam os rios e lagos e sobre a importância de respeitá-los e manter as regras de convivência estabelecidas espiritualmente com estes.

3.1.2 A morada dos espíritos

A traição do bicho

Nas comunidades, quando estamos entrando na adolescência, não tem nada que nos deixe mais orgulhosos que poder levar algum sustento para nossa família, seja na forma de peixes, de caça ou algum produto do roçado. Apesar de esporadicamente caçar e trabalhar com a terra, o que sempre me chamou mais a atenção foi a pescaria. Comecei a pescar muito cedo, mesmo antes de ingressar na escola já lançava os primeiros anzóis sobre o rio que passava a poucos metros de nossa casa. Por passar muito tempo na beira dos rios e lagos, minha avó me alertava da necessidade de manter uma relação de respeito com os espíritos que habitam as profundezas dos rios e lagos, sobretudo em horários do dia tidos como sagrados. Ela sempre dizia para pedir licença da Mãe D'água toda vez que fosse entrar

no rio ou em um lago. Certa vez, quando ainda estava aprendendo a pescar com tarrafa, fui sozinho pescar em um lago nas proximidades de minha comunidade. O lago começara a encher após um período de seca, é nesse momento do ano que as branquinhas se concentram na cabeceira do lago. Era final da tarde e comecei a jogar a tarrafa. Entre uma tarrafeada e outra, pescava duas ou três branquinhas, capturando uma ou outra espécie de vez em quando. Fiquei muito empolgado por estar pegando bastante peixes que mal percebi o cair da noite. Só tive a percepção do chegar da noite quando em dado momento não consegui mais ver os peixes que prendia na tarrafa, apesar de senti-los ali por meio do tato. Parei de jogar a tarrafa e tentei me localizar no lago olhando para a silhueta das árvores que margeiam o lago. Nada feito, a escuridão era tanta que sequer conseguia ver o branco de minhas mãos. Com muito esforço e já com uma dose de desespero, consegui ver muito sutilmente as palhas de uns tucumanzeiros que ficam na entrada do lago. Remei lenta e amedrontadamente naquela direção. Após alguns minutos consegui sair do lago e entrei no rio. Olhei para o alto e vi o céu estrelado como nunca. As estrelas brilhavam tanto que pareciam lâmpadas pendentes no céu. Consegui ver tudo em volta, foi como se uma venda houvesse sido retirada de meus olhos. Voltei para casa e falei para minha avó o que havia acontecido. Ela me falou que provavelmente eu não havia pedido licença para entrar no lago e por conta disso algum bicho estava tentando me trair. Ou seja, algum animal, jacaré ou sucuri, estava tentando me atacar. Desde aquele episódio jamais voltei a pescar sozinho a noite e fui mais atento no respeito aos espíritos das águas.

A história que aconteceu comigo mostra como as relações ecológicas em nossas aldeias possuem uma ligação direta com questões espirituais, cosmogônicas. O fato de não agredirmos o meio ambiente, ou não olharmos para a mãe natureza

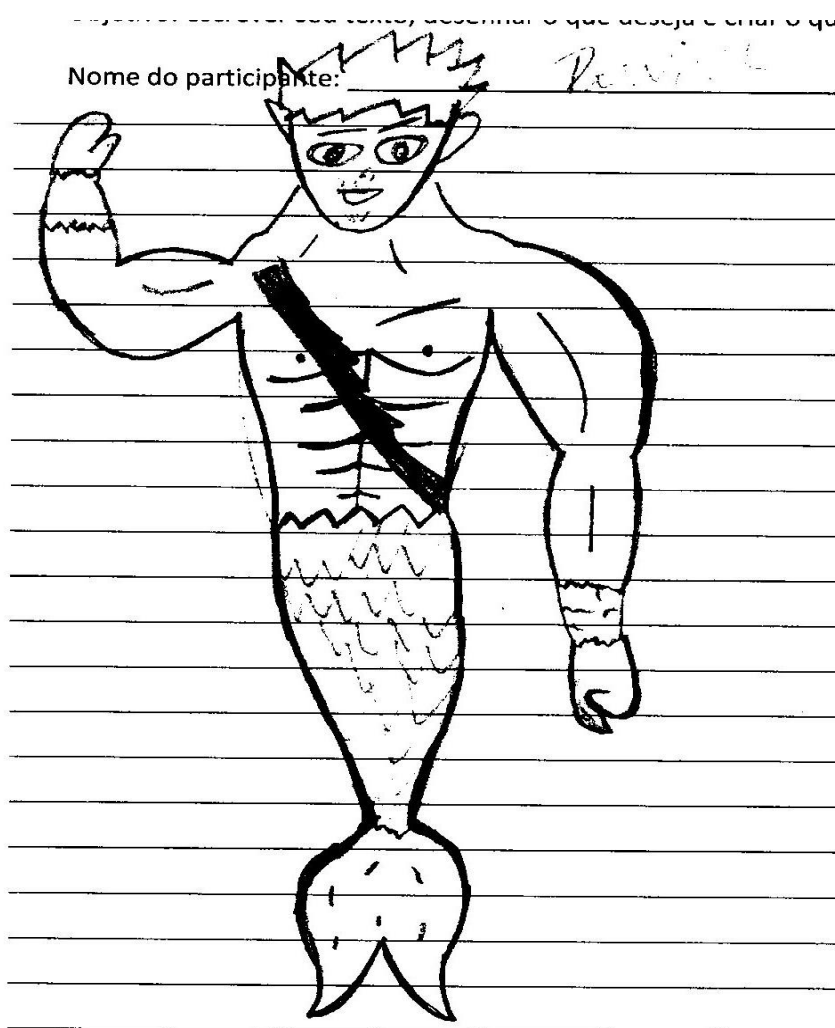
como um recurso a nosso serviço, está diretamente ligada ao respeito que temos em relação às entidades espirituais que protegem a natureza.

O uso abusivo e violento dos recursos naturais pode provocar reações desses espíritos que impactam diretamente nossa organização social. Temos medo da reação dos espíritos que protegem os rios, os lagos, as florestas e as montanhas. São os espíritos que definem quais locais podemos acessar e de quais devemos nos afastar, bem como em quais horários podemos transitar pelos locais sagrados.

Para os Kambeba, o espírito protetor dos rios e lagos é o Karuara. Ele pode tanto servir aos Kambeba, quando estes agirem com base no respeito à mãe natureza, quanto pode puni-los, quando a desrespeitarem. É ele que pode tornar uma pescaria exitosa ou deixar o pescador panema²⁵. A representação do espírito Karuara no imaginário das crianças Kambeba é um ser metade homem e metade peixe.

²⁵ Nas comunidades indígenas e mesmo em comunidades ribeirinhas, o termo “panema” é usado para se referir à pessoas que não tem sorte na pescaria ou na caça, ou até mesmo nas relações conjugais. A panema pode ser uma condição temporária ou permanente, quando não é curada por um pajé ou benzedor. A panema é contagiosa e pode passar de uma pessoa à outra assim como um pescador panema pode passar a panema para os instrumentos de pesca emprestados a ele. Em oposição ao pescador panema existe o pescador “marupiara”, aquele que sempre tem sorte na pescaria.

Imagem 08: Representação do espírito Karuara



Fonte: Desenho produzido por Daniel (10 anos) - 2023

Os espíritos, na cosmopercepção Kambeba, e de muitos outros povos indígenas, possuem capacidade comunicativa e até personalidades multifacetadas. A ideia de personalidade...seria a personalidade uma condição estritamente das pessoas? Ou os animais, as plantas, os acidentes geográficos também teriam personalidade?

Certo dia conversava com um pescador Kambeba às margens do Rio. Naquele momento uma embarcação partiu do porto da aldeia em direção à Manaus. Ocasão na qual o pescador falou: “Eles ainda vão pegar chuva na viagem, o rio tá muito silencio”. O silencio do rio significa que suas águas estão calmas, sem banzeiro, circunstâncias ótimas para navegação. No entanto, geralmente essa calmaria do rio, antecede uma tempestade. Essa capacidade de ouvir aquilo que o rio está nos falando

faz parte do conjunto e saberes que adquirimos com os mais velhos observando os sinais que a Mãe Natureza nos fornece.

Dentro dessa perspectiva, a capacidade comunicativa não é uma condição estritamente humana. O ambiente se comunica conosco, as plantas, os animais, os rios, os lagos, o vento, o sol, a lua, todos tem a capacidade de nos dizer algo. Para Ailton Krenak (2020), os acidentes geográficos têm inclusive personalidade, de acordo com o autor:

Tem uma montanha rochosa na região onde o rio Doce foi atingido pela lama da mineração. A aldeia Krenak fica na margem esquerda do dório, na direita tem uma serra. Aprendi que aquela serra tem nome, Takukrak, e personalidade. De manhã cedo, de lá do terreiro da aldeia, as pessoas olham para ela e sabem se o dia vai ser bom ou se é melhor ficar quieto. Quando ela está com uma cara do tipo “não estou para conversa hoje”, as pessoas já ficam atentas. Quando ela amanhece esplêndida, bonita, com nuvens claras sobrevoando sua cabeça, toda enfeitada, o pessoal fala: “pode fazer festa, dançar, pescar, pode fazer o que quiser”. (2020, p. 18-19)

Outra dimensão importante da pescaria para cultura Kambeba reside no fato de o peixe ser o ingrediente principal dos pratos da culinária tradicional do povo. Dessa forma o peixe não é visto apenas como um alimento e sim como uma forma de integração dos Kambeba com o rio e com sua ancestralidade.

3.2 Culinária Kambeba: comidas e bebidas

A culinária do povo Kambeba, assim como de muitos povos indígenas da Amazônia, é marcada por uma profunda ligação com o território e, portanto, é baseada no uso de produtos naturais cultivados pelos próprios indígenas ou coletados na floresta, assim como pelo uso de peixes e carnes de caça, incluindo tartarugas e tracajás.

Entre os pratos típicos da culinária Kambeba, o “fani” ganha lugar de destaque por ser muito apreciado e por ser produzido por meio de dois ingredientes básicos, a massa de macaxeira²⁶ e a carne de peixe²⁷. O prato tem um valor simbólico e cultural muito forte para os Kambeba por envolver dois ingredientes com profunda relação

²⁶ Macaxeira, aipim, mandioca doce, mandioca mansa, entre outros, são as designações populares para a *Manihot esculenta*, uma das várias espécies de mandioca que existem na Amazônia brasileira.

²⁷ Apesar de ser possível o uso de carne de aves e carnes vermelhas, o eixe é o ingrediente mais utilizado na produção do fani, sendo possível a utilização de várias espécies, sendo o pirarucu (*Arapaima gigas*), a mais apreciada para a recita.

identitária e territorial Kambeba. A macaxeira simboliza a relação do povo com o roçado e o peixe representa sua relação com o rio.

Para o preparo do Fani são selecionadas macaxeiras que serão raladas ou moídas. A massa resultante do processo de moagem é reservada e temperada com verduras e condimentos dos quais se destacam a pimenta do reino, o sal, a cebolinha, o coentro, a pimenta de cheiro e a cebola. Essa massa será recheada com peixe, quando são peixes grandes (pirarucu, pirarara, filhote, dourado, tucunaré, etc), é utilizado apenas o filé, quando são peixes pequenos (jaraqui, acará baru, pacu, sardinha, etc), são colocados os peixes inteiros.

A massa recheada com o peixe é envolta por folhas de pariri e é cuidadosamente amarrada de uma forma que fique completamente impermeabilizada, pois, diferente de muitas outras receitas, como a “pupeca”, que são grelhadas, a massa do fani será cozida em água fervente por um período aproximado de uma hora. O resultado é um sabor delicado que mescla o gosto suavemente adocicado da macaxeira com o salgado do peixe.

Imagem 09: Fotomontagem das etapas de produção do fani



Fonte: Acervo do pesquisador: 2024

Atualmente a culinária tradicional Kambeba é tida como elemento importante na economia dos Kambeba da aldeia Três Unidos. Na aldeia foi construído um restaurante comunitário especializado na oferta de pratos típicos da culinária Kambeba. Para Neurilene Cruz, uma das responsáveis pelo restaurante, a culinária possui um duplo papel na aldeia Três Unidos pois:

hoje que eu vejo é que a gente pode mostrar o nosso carinho, o nosso amor, a nossa cultura através da comida, né, Que muitas vezes é esquecido esse trabalho, porque ali dentro da culinária indígena você não está mostrando e só a culinária, você está mostrando o seu povo, você está mostrando a importância de nós resistir, de nós existir, né? Através da comida, cuidando da nossa natureza, cuidando da nossa Amazônia. Então, essa é a grande importância para a família Kambeba, para a comunidade Kambeba, para o povo Kambeba. A culinária indígena. É por isso que, voltado aqui, aqui no restaurante, a gente trabalha isso junto com as meninas que trabalha comigo. Essa importância do quanto é rico você mostrar que a culinária indígena nos trás também uma vida financeira melhor para as famílias na comunidade. (entrevista realizada em 2024)

Além dos pratos típicos, os Kambeba também produzem bebidas fermentadas à base de mandioca. Entre as bebidas tradicionais do povo Kambeba, podemos destacar o Pajuarú. S. Valdemir, Tuxaua da Aldeia Três Unidos é um dos responsáveis pelo preparo da bebida que, de acordo com o tuxaua, pode ser consumida tanto durante festas e eventos realizados na aldeia, quanto no dia a dia para dar força e vitalidade durante a realização das atividades diárias.

S. Valdemir destaca que o preparo do Pajuarú é relativamente demorado pois envolve vários processos que vão desde o plantio das manivas até a seleção das melhores raízes que serão utilizadas no preparo da bebida.

Após a seleção das raízes de mandioca, estas são raladas e prensadas no tipiti para remoção do tucupi²⁸, em processo semelhante ao do preparo da farinha. A massa prensada é assada no forno de farinha até que forme uma espécie de beijú²⁹. O beijú é quebrado em pedaços de aproximadamente 15 a 20 centímetros e é depositado sob folhas de bananeira ou de pariri³⁰. Em seguida é umedecido com água quente e é jogado sobre ele, uma camada de cinzas das folhas e galhos da planta “piriquiteira”³¹.

²⁸ O Tucupi é o líquido que sai do processo de prensagem da massa que se forma após a mandioca ser ralada ou moída. O tucupi, logo ao ser colhido da prensagem da mandioca, é conhecido como “tucupi bravo” por possuir uma alta concentração de ácido cianídrico, sendo letal se consumido tanto por pessoas quanto por animais. Para ser consumido de forma segura, é necessário que passe por um processo de fervura, uma vez que o ácido cianídrico é volátil e evapora com o calor.

²⁹ Os “beijús” são alimentos produzidos a partir de derivados da mandioca. Muito apreciados entre os povos indígenas, podem ser consumidos em praticamente todas as refeições, desde o café da manhã até o jantar. Apesar do formato achatado, podem ser considerados o “pão” dos povos indígenas.

³⁰ Plantas do gênero *helicônia*.

³¹ *Trema micranta*.

Imagem 10: Massa da mandioca umedecida após ser assada



Fonte: acervo pessoal do pesquisador 2024

A massa é então coberta por galhos e folhas de “periquiteira” para que durma por um período de 48 horas. É durante esse período que ocorre a fermentação da massa da mandioca e sua consistência passa de firme para macia e molhada. É essa massa molhada que será peneirada e o suco proveniente do processo dará origem ao pajuarú.

Imagem 11: Pajuarú pronto para ser servido



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2024

O Pajuaru é servido nos rituais, nos festejos comunitários e nos encontros familiares e sua partilha é permeada de simbolismos. Durante as festas comunitárias, na qual apenas os Kambeba participam, beber o Pajuarú significa harmonia e unidade entre o povo. Quando nas festas existem visitantes de outras comunidades, indígenas ou brancos, a oferta da bebida tem o significado de amizade e de gratidão pela visita.

3.3 Arte e artesanato

Um dos destaques da cultura Kambeba é o artesanato que atualmente possui uma dupla importância na vida dos Kambeba de Três Unidos. O artesanato é usado como elemento de fortalecimento da identidade Kambeba e constitui uma das principais fontes de renda dos moradores de Três Unidos.

Entre os artesanatos mais produzidos em Três Unidos destacamos os colares e pulseiras, que são confeccionados com sementes e fibras naturais colhidas no

próprio território, assim como cestarias, produzidas por meio de cascas e cipós de plantas silvestres.

D. Babá, em entrevista concedida em 2023, relata que a produção de artesanato na aldeia começou pouco depois deles se fixarem no local. Ela contou que nos primeiros meses na aldeia, a fonte de renda da família era baseada no trabalho de s. Valdenir e dos filhos na retirada de “paus de escora” para um madeireiro da região.

Nesse período uma excursão de uma empresa de turismo, com turistas estrangeiros, ancorou no porto de Três Unidos e os turistas desceram para conhecer a pequena aldeia ainda em formação. Mesmo pequena, a aldeia e o povo chamaram a atenção dos turistas e dos operadores de turismo que solicitaram permissão de s. Valdemir para realizarem viagens regulares com turistas para o local. Na ocasião da primeira visita, os turistas demonstraram interesse na compra dos colares e pulseiras que os Kambeba usavam. Os guias da empresa de turismo sugeriram então que os moradores confeccionassem artesanatos para comercializar com os turistas nas outras visitas.

Foi então que d. Babá começou a confeccionar colares e pulseiras para serem vendidos para os turistas que passaram a visitar a aldeia com frequência. D. Babá destaca que em pouco tempo, a renda com a comercialização de artesanatos passou a ser superior à renda do trabalho na madeireira. Foi então que os moradores deixaram de retirar os “paus de escora” e se dedicaram à produção de artesanato por ser uma atividade mais rentável e sustentável.

Atualmente a venda de artesanatos continua sendo a principal fonte de renda de muitos moradores de Três Unidos, como destaca a Jovem Thaynara Kambeba:

Então hoje aqui na comunidade a nossa maior fonte de renda é o artesanato. Então a gente está tirando esse momento para a gente aprender mesmo com nossos mais velhos, para ter esse conhecimento. Porque é muito importante produzir não somente uma arte, mas porque por trás dessa arte tem uma história, por trás de cada semente coletada, de cada pessoa que produz o seu material, a mão. E hoje a gente vê que o artesanato ele é uma arma muito poderosa, né? Hoje a gente vê muitos empreendedores indígenas indo para outros lugares através do artesanato e hoje a gente faz oficinas de artesanato não apenas para fortalecer nossa cultura, mas também para empoderar as mulheres indígenas, para elas terem o seu próprio empreendimento, para empoderar os homens também a ter o seu próprio empreendimento e de maneira sustentável. Como a gente já vem trabalhando aqui. (entrevista concedida em 2025)

Como destacado na fala de Thaynara, existem preocupações e intencionalidades que vão além da dimensão econômica quando os moradores produzem os artesanatos, dentre os quais, a sustentabilidade econômica do povo e ecológica do território. Essa preocupação pode ser facilmente observada nos materiais que são utilizados na confecção dos colares, pulseiras, esculturas em madeira e nos cestos e peneiras. Quase que em sua totalidade, os materiais são extraídos da própria floresta.

Imagem 12: pulseiras feitas de fio de palha e semente de açaí tingida



Fonte: acervo pessoal 2024

Atualmente, como estratégia de fortalecimento identitário e fomento à economia da aldeia, os Kambeba realizam oficinas nas quais são transmitidas as

técnicas ancestrais de produção do artesanato. Toda a cadeia de produção do artesanato é trabalhada durante as oficinas, incluindo desde o processo de coleta e seleção dos produtos naturais, o beneficiamento dos produtos até a criação do produto.

D. Maria Lúcia é uma das mestras artesãs do povo Kambeba. Especialista na produção de teçume (peneiras, paneiros e abanos), transmite nas oficinas o conhecimento tradicional que aprendeu com seus antepassados. Ela destaca a importância do repasse desses conhecimentos para os mais novos nas oficinas de artesanato:

estou repassando o meu conhecimento, um pouco dele para cada um hoje, e hoje é um dia especial para nós, para os alunos ter um pouco de conhecimento, aprender como trabalhar com teçume e como produzir tinta natural, que hoje eu conheço um pouco, estou repassando um pouco para cada um deles. Porque a tinta natural é muito importante, porque mostra que a gente tem o nosso conhecimento. O verniz do Amazonas e a maioria das pessoas não sabe o que é a tinta natural, não sabe o que é o verniz do Amazonas. E hoje a gente tem esse reconhecimento do povo Kambeba e hoje estamos demonstrando nosso conhecimento, o meu trabalho está sendo muito perfeito e a maioria das pessoas está gostando muito. Espero que a gente sempre continue ensinando o conhecimento do povo Kambeba. (entrevista concedida em 2025)

A fala de d. Maria Lúcia mostra como os Kambeba buscam fortalecer os saberes tradicionais adquiridos de seus ancestrais. Ela procura demonstrar que a beleza do artesanato Kambeba é fruto desse saber. Durante uma das oficinas de artesanato que acompanhei, ficou evidente que, além da necessidade de conhecimento de quais produtos podem ser utilizados na confecção do artesanato, o domínio das técnicas de produção são o principal diferencial.

D. Maria Lúcia relatou que quase toda a matéria prima que utiliza na produção dos teçumes é natural e encontrada no próprio território, a principal delas é o arumã³², de onde são extraídas as talas que dão origem aos cestos e peneiras que são comercializados como utensílios domésticos e objetos decorativos.

³² *Ischnosiphon spp*

Imagem 13: Colmo de arumã *in natura*



Fonte: acervo pessoal 2024

Para o preparo das talas que servem como base da produção dos teçumes, o colmo do arumã é raspado, ficando branco, ocasião na qual é tingido de várias cores, sempre com tintas naturais preparadas pelas artesãs.

Dentre as matérias primas utilizadas para a produção de tintas naturais podemos destacar a argila (de variadas cores), o carvão, e algumas plantas como o urucum, o jenipapo e o crajirú, além da casca da “goiaba de anta”, utilizada para a produção de um verniz que serve como fixador e é aplicado sobre as tintas naturais.

O urucum é utilizado para a produção da tinta vermelha. O tom vermelho é extraído das sementes do fruto, que são amassadas e misturadas com óleo vegetal. Do fruto jenipapo se extrai a tinta preta. A pigmentação é extraída do sumo da fruta verde ralada, ao qual é acrescentado carvão que acentua a cor.

O crajirú é utilizado para a produção de até quatro tonalidades de tinta que vão desde o alaranjado até o vermelho escuro. A tonalidade da tinta do crajirú depende da quantidade de folhas utilizadas. As folhas são cozidas em água fervente, e após o

alcance da tonalidade desejada, o conteúdo é posto para descansar e depois de frio, as folhas são coadas, ficando apenas a tinta natural.

Imagem 14: Folhas de Crajirú *in natura* (em destaque) e tinta vermelha sendo produzida



Fonte: acervo pessoal 2024

O artesanato produzido pelos Kambeba na Aldeia Três Unidos tem função identitária e econômica. Grande parte dos produtos são comercializados aos turistas que semanalmente visitam a aldeia. Também é muito comum os Kambeba usarem os artesanatos como marcadores identitários. As mulheres se vestem com vestimentas tradicionais e os homens usam colares, pulseiras e a capara, acessório artesanal produzido de madeira e usado como tiara.

Outro produto artesanal produzido para comercialização e para uso doméstico pelos Kambeba são os teçumes, como as peneiras, paneiros e abanos, muito utilizados no processo de produção da farinha de mandioca.

Imagem 15: Produção de peneira



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2024

A transmissão dos saberes tradicionais relacionados ao artesanato é carregada de afetos e são práticas importantes na educação indígena dos Kambeba de Três Unidos, pois não se trata de uma aprendizagem técnica ou prática, e sim de um processo relacional e coletivo.

O ensino do artesanato, como os teçumes, se dá por meio da experimentação e da oralidade e essa relação de ensino e aprendizagem não se baseia apenas na relação entre o aprendiz e o professor, por meio de percepções e sentimentos individuais, se trata de um processo coletivo e identitário no qual o aprendiz se conecta

com seu mestre, com a mãe natureza, com seu território e com a ancestralidade de seu povo.

Quando um ancião Kambeba transmite seus saberes para seu aprendiz, não se cria um vínculo apenas entre os dois, mas também com a mãe natureza, com a cultura e com a ancestralidade indígena. Nessa relação de ensino e aprendizagem não são transmitidos apenas saberes práticos e sim uma visão de mundo que faz com que o modo de vida indígena persista.

3.4 A dança e os cantos Omágua/Kambeba

As danças e os cantos são elementos de destacado lugar na cultura Kambeba. As danças envolvem muitos outros elementos da cultura Kambeba como as vestimentas, as indumentárias, o artesanato, o grafismo e os instrumentos musicais.

Outro ponto de destaque são as letras das músicas, que em sua maioria, são cantados na língua materna Kambeba e dão destaque à integração do povo com a Mãe Natureza, como os rios, a floresta e os seres e espíritos encantados que fazem parte da cosmogonia Kambeba, como o Curupira, destacado na letra da música da “Dança do Kwrupira”.

Língua Kambeba

Zana makatipa Kwrupira

Wsuta yawaxama Kwrupira

Ywka sany Kwrupira

Yapã kwrata paywaru Kwrupira

Yapã yapuraxi Kwrupira

Yapã pinany Kwrupira

Yapã Yriwa Kwrupira

Yapã therina Kwrupira

Imagem 16: Tuxaua Valdemir dançando com a Curupira



Fonte: acervo do pesquisador: 2024

Tradução para língua portuguesa

Tuxaua cadê a Curupira?

Eu vou chamar a Curupira

Lá vem a Curupira

Já chegou a Curupira

Vamos beber pajuarú, Curupira?

Vamos dançar, Curupira?

Vamos dar a volta, Curupira?

Vamos embora, Curupira?

Vamos dar adeus, Curupira?

Imagem 17: Dança tradicional Kambeba



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2018

A dança e os cantos ocupam um lugar central na cultura do povo Kambeba, sendo compreendida por estes muito mais do que uma forma de expressão artística. Por meio das danças e dos cantos são transmitidos saberes ancestrais, são fortalecidos vínculos comunitários e de afirmação da identidade indígena. A imagem acima foi registrada durante uma mostra dos trabalhos pedagógicos realizadas pelos professores indígenas do município de Manaus. A música e os cantos Kambeba foram a temática do projeto societário trabalho na escola indígena Kanata T-Ykua naquele ano.

CAPÍTULO 4

POR ENTRE ENCONTROS E DESENCONTOS: OS DESAFIOS DA LEGITIMAÇÃO DOS SABERES KAMBEBA NA ESCOLA KANATA T-YKUA.

Imagem 18: Vista da escola Kanata T-Ykua a partir do rio



Fonte: acervo pessoal do pesquisador, 2020

Das coisas que vi, ouvi e vivi: Do rio vejo a escola, da escola não vejo o rio

Naquela manhã de maio, me pediram para acompanhar a visita de uma equipe de técnicos da divisão de educação infantil DEI/SEMED à escola Kanata T-Ykua. Era final do mês de maio, o rio naquele momento alcançava quase o auge do período de enchente, que geralmente vai de meados de dezembro a meados de junho. A viagem dos técnicos da DEI era interessante pois objetivava fazer um exercício de escuta das crianças

pequenas sobre quais eram suas impressões acerca da escola e em que a escola precisava melhorar para se tornar mais atrativa. As assessoras técnicas da DEI reuniram as crianças no pátio central da escola, um lugar amplo e agradável quando está ventilado. Entre os muitos desejos das crianças, um em especial me chamou a atenção. Quando indagada sobre o que ela queria que tivesse em sua escola, a criança respondeu: “eu queria uma piscina”. Subitamente me virei em direção ao rio, que naquele período do ano estava a pouco mais de 20 metros de distância da escola, e pensei comigo mesmo: “é, do rio eu vejo a escola, da escola não vejo o rio”

Nas últimas décadas o movimento indígena, sobretudo a vertente formada por professores indígenas, por meio de intensas mobilizações articulou a criação de leis que garantem a possibilidade da organização de propostas educacionais que atendam as demandas societárias das comunidades indígenas. Ademais do avanço na aprovação de leis, a história contada acima é ilustrativa sobre como as escolas indígenas ainda são sobrecarregadas de conteúdos que por muitas vezes a distância da realidade sociocultural das aldeias onde estão localizadas. Nessas escolas o currículo escolar ainda é voltado para o repasse de conteúdos escolares permeados pelos saberes e ciências hegemônicos.

É importante destacar que as demandas escolares dos povos indígenas não se baseiam em processos de negação ou de antagonismo entre os saberes dos brancos e os saberes indígenas. O que se busca é uma possibilidade de projetos educacionais que caminhem para uma confluência entre esses diferentes tipos de saber, pois os saberes indígenas, operacionalizados nas variadas formas de expressão das culturas indígenas, acabam sendo asfixiados pelos conteúdos descontextualizados apresentados nos livros didáticos e nas demais estruturas dos currículos escolares.

Assim, a oxigenação das memórias e saberes indígenas se dá no movimento de apropriação da escola pelos indígenas. No entanto esse movimento não é simples e não se trata de um ato de recusa ou repulsa aos saberes ocidentais, se trata de uma perspectiva que visa assertivar a mútua relação entre as diferentes expressões

científicas e/ou epistemológicas. Essa seria a base de uma educação intercultural tida como princípio nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Escolar Indígena no âmbito da educação básica, Resolução CNE/CEB n. 05/12.

Quando comecei a atuar como assessor pedagógico na GEEI-Semed de Manaus, no ano de 2013, comecei a entender a estrutura voltada para a implementação e acompanhamento da política de atendimento educacional dos povos e comunidades indígenas do Município. Àquela altura os mecanismos jurídicos municipais, voltados para a Educação Escolar Indígena eram o decreto municipal n. 8.396/2006, que dispõe sobre as competências e estrutura operacional da SEMED Manaus, na qual é criada o Núcleo de Educação Escolar Indígena-NEEI, o decreto municipal 0090/2009 que outorgaria ao NEEI o status de Gerência de Educação Escolar Indígena, e o decreto municipal 1.394/2011, que dispõe sobre a criação e o funcionamento das escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no âmbito do sistema municipal de ensino.

Ainda que existam esses decretos, operacionalmente as escolas indígenas direcionavam suas atividades escolares com base no currículo escolar municipal utilizado por todas as escolas da rede. Não havia na matriz curricular, nem na proposta pedagógica das escolas indígenas, qualquer menção a uma escola diferenciada, bilingue, específica ou intercultural.

Mesmo com o esforço dos professores indígenas em elaborar projetos pedagógicos societários, que abrangiam os aspectos culturais e linguísticos das aldeias e dos povos indígenas aos quais pertenciam, existia uma enorme assimetria no ensino dos conteúdos dos livros didáticos e dos projetos societários.

A Resolução n.05 de 2012 do Conselho Nacional de Educação – CNE, instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Escolar Indígena no âmbito da Educação Básica. O parágrafo único do primeiro artigo da resolução afirma que as diretrizes “estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade” (Par. 1º, Resolução 05/2012, CNE/CEB), e define que tais princípios devem ser os fundamentos da Educação Escolar Indígena no Brasil.

Ainda que o texto jurídico assegure aos povos indígenas o direito a uma educação escolar diferenciada pautada no princípio da interculturalidade, os debates em torno de como os sistemas podem se organizar para a oferta de tal projeto de ensino, continuam. Pensar uma proposta de escola intercultural significa propor uma ruptura com as ideias de universalidade que embasam o sistema educacional do Brasil e mesmo, do mundo, tais ideias são pautadas dentro de uma estrutura de pensamento ocidental que tende a virar as costas para todas as outras formas de olhar e explicar o mundo. Nesse debate onde estaria situado o pensamento indígena? Qual seria o lugar das ciências e saberes ancestrais indígenas?

4.1 A construção da política educacional indígena e o currículo escolar da Semed-Manaus: apontamentos a partir da escola Kanata T-Ykua

De acordo com dados do último censo realizado em 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Manaus concentra uma população de 2.063.547 pessoas, das quais 71.713 se declaram indígenas (CENSO 2022). Esse mosaico indígena existente em Manaus é formado por representantes dos mais variados povos, que se deslocaram para a capital vindos de diversas regiões do estado, tais como: Alto e Médio Solimões, Alto Rio Negro, Baixo Amazonas, entre outras. Das muitas etnias indígenas residentes em Manaus, algumas se destacam pela quantidade de membros como: Tikuna, Kokama, Kambeba, Tukano, Tariano, Baniwa, Baré, Piratapuaia, Sateré Mawé, Munduruku, Mura, Apurinã, entre outras. (BERNAL, 2009)

Em abril de dois mil e dois (2002), diante das demandas emergentes por uma educação diferenciada, emanadas das comunidades e organizações indígenas de Manaus, a Secretaria Municipal de Educação-SEMED, promoveu um evento para discussões iniciais sobre Educação Escolar Indígena denominado de “I Círculo de Palavras - Educação Escolar Indígena: pensando em uma escola diferenciada”. Esse evento contou com a participação de técnicos da secretaria municipal de educação, representantes dos diversos povos indígenas residentes no município de Manaus, além de estudiosos e pesquisadores da área. O evento tinha como objetivo suscitar discussões preliminares sobre atendimento educacional municipal, a fim de se direcionar uma política de Educação Escolar Indígena para Manaus.

Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) criou, em janeiro de 2005, o Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEEI), reconhecido legalmente em abril de 2006, por meio do decreto municipal nº 8.396/2006, que dispõe sobre as Competências Genéricas, a Estrutura Operacional, o Quadro de Cargos de Provimento em Comissão e de Funções de Confiança da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Santos e Pinheiro (2016) ao citarem o plano de metas do ano de 2005 da SEMED Manaus destacam que:

A meta de implantação da educação escolar indígena na rede municipal de ensino objetivou “proporcionar aos índios e suas comunidades residentes em Manaus a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências”, o acesso “às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas”. (2016, p.80)

O NEEI, subordinado à Coordenadoria de Gestão Educacional, foi composto por professores indígenas e não indígenas. A equipe assumiu o trabalho referente à Educação Escolar Indígena conforme a legislação vigente, a fim de assegurar aos povos Indígenas do município de Manaus, uma educação escolar específica e diferenciada, capaz de atender aos anseios e reivindicações de setores da sociedade civil, lideranças políticas e indígenas das inúmeras etnias que vivem em Manaus e em seu entorno.

O trabalho desenvolvido pelo NEEI estava voltado à elaboração e execução de projetos, seminários, encontros pedagógicos, oficinas, palestras, acompanhamentos pedagógicos, jogos, mostras de arte e cultura e Programa de Formação de Professores Indígenas. Na fase de implantação da Educação Escolar Indígena no âmbito municipal, a SEMED atendia as comunidades indígenas que desenvolviam experiências educacionais, que possuíam estrutura física, professor indígena e crianças em idade escolar. A medida visava constituir núcleos experimentais para que fossem superadas dificuldades e se desenvolvesse uma proposta viável para todos os grupos indígenas residentes no Município de Manaus.

Em 2009, por meio do decreto nº 0090/2009, que modifica o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação, o Núcleo de Educação Escolar Indígena passou a ser denominado Gerência de Educação Escolar indígena – GEEL, passando a ser subordinada de forma direta à Divisão de Ensino Fundamental do Departamento de Gestão Educacional. Em 2011, por meio do decreto municipal Nº

1.394 foi criada oficialmente a categoria “Escola Indígena” e foi reconhecida a categoria de “professores indígenas” no Sistema de Ensino Municipal.

De acordo com as diretrizes pedagógicas da Educação Escolar Indígena do município de Manaus-RESOLUÇÃO Nº 022/CME/2018, a população indígena de Manaus é atendida em dois tipos de unidades educacionais: a primeira, voltada para atendimento da população indígena citadina, denominada de Centros Municipais de Educação Escolar Indígena-CMEEI que tem como objetivo o fortalecimento da cultura e da língua materna indígena. Nos CMEEI os professores indígenas não trabalham os componentes curriculares da BNCC, dando ênfase ao ensino da língua materna e elemento culturais indígenas; a segunda unidade educacional, são as Escolas Indígenas Municipais, voltadas para o atendimento da população indígena da zona rural ribeirinha. Nas escolas Indígenas os professores trabalham tanto os componentes curriculares da BNCC como a língua materna e os saberes tradicionais indígenas. Em todas as unidades educacionais indígenas os professores são oriundos das próprias aldeias e são indicados pela comunidade.

Atualmente existem quatro escolas indígenas municipais em Manaus, duas no Rio Negro, comunidades Terra Preta e São Thomé, e duas no Rio Cuieiras, comunidades Três Unidos e Nova Esperança. Apesar dessas escolas desde 2005 buscarem pautar suas atividades por uma proposta de educação diferenciada, baseada nos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo, da interculturalidade e da participação comunitária, foi apenas no ano de 2014, por meio da lei municipal de número 1.893, que estas receberam denominações em língua indígena.

Dentre as escolas que passaram a ser categorizados como escola indígena e recebeu denominação em língua materna, está a Escola Indígena Municipal Kanata T-Ykua da aldeia Três Unidos, localizada na margem direita do Rio Cuieiras, zona rural ribeirinha do município de Manaus. A aldeia foi fundada no ano de 1991 por três famílias Kambeba que se deslocaram do Médio Solimões e fixaram residência naquela região. Inicialmente denominada de Aldeia Nossa Senhora da Saúde, passou a ter a denominação de Três Unidos alguns anos depois. A Aldeia é composta predominantemente por indígenas do povo Kambeba, que vivem da agricultura

familiar, da caça e da pesca e de atividades voltadas para a área do turismo, como a venda de artesanatos.

Por terem sido dados como extintos desde o século XVIII, os Kambeba da aldeia Três Unidos viram na Escola Indígena Kanata T-Ykua, um espaço estratégico em seu processo de fortalecimento identitário uma vez que nela podem ser inseridos na proposta pedagógica o ensino da língua materna e de seus saberes tradicionais. No entanto, para que a escola esteja alinhada aos anseios e demandas da comunidade é necessário que esta seja ressignificada a partir de mudanças em sua estrutura curricular. Essas mudanças ainda esbarram em obstáculos, Para Arroyo (2014):

Um avanço significativo carregado de tensões políticas é reconhecer a centralidade da diversidade em nossa história social, econômica, política, cultural e pedagógica. Os próprios coletivos avançam nessa consciência e pressionam os órgãos de pesquisa, de formulação e análise de políticas para esse reconhecer a diversidade. Ao se tornar visíveis e incômodos na arena política, econômica e cultural, nos campos e nas cidades, não há como não vê-los e reconhece-los no Estado e nas suas instituições. (2014, p.136)

Essa tensão é alimentada pela resistência do Estado em organizar suas estruturadas administrativas de uma forma que seja capaz de atender, não apenas aquilo que é determinado pela legislação, mas também em aceitar que existe uma clientela diversificada que necessita de políticas públicas heterogêneas.

No caso dos Kambeba, ainda que a escola Kanata T-Ykua seja categorizada como escola indígena, esta não dispõe de matriz curricular e nem de proposta pedagógica específicas, portanto, utiliza a mesma proposta pedagógica usada pelas escolas não indígenas da área urbana do município de Manaus.

Como alternativa, os professores passaram a elaborar projetos pedagógicos alinhados às demandas societárias da aldeia, que englobam elementos da cultura Kambeba e o ensino da língua materna. Em suas práticas em sala de aula, os professores indígenas procuram estabelecer diálogos entre os elementos do projeto pedagógico societário com os conteúdos dos componentes curriculares da proposta pedagógica da rede municipal de ensino de Manaus.

Em dezembro de 2021, por meio da resolução N.292, o Conselho Municipal de Educação aprovou a inclusão do componente curricular “língua indígena” na estrutura curricular das escolas indígenas de Manaus, que passou a fazer parte da matriz curricular da escola Kanata T-Ykua no ano de 2022. É importante destacar que a resolução não dispõe sobre a elaboração de uma matriz curricular específica para as escolas indígenas, se trata apenas da inserção de um componente curricular na estrutura pedagógica existente.

Para direcionar o trabalho dos professores indígenas face a aprovação da resolução citada, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus lançou também no ano de 2022, o documento intitulado de “Componente Curricular Língua Indígena”, no qual estão inseridas as capacidades e habilidades a serem trabalhadas pelos professores indígenas junto aos alunos.

Apesar da iniciativa ser relevante, podemos observar que a estrutura do componente segue um processo de reprodução da proposta do componente curricular de língua portuguesa presente no currículo escolar municipal usado pelas escolas não indígenas de Manaus, desconsiderando em muitos aspectos as diferenças estruturais existentes entre as línguas kambeba e portuguesa, como demonstrado na tabela abaixo.

Tabela1: Habilidades e capacidades – 1º ano – Língua Indígena Kambeba/Língua portuguesa. (continua)

Componente Curricular: Língua Indígena Kambeba	Componente Curricular: Língua Portuguesa
(EEI/EF01LIKA/HC62) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia) em língua kambeba.	(EF01LP15) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).
(EEI/EF01LIKA/HC63) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço em língua kambeba.	(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.
(EEI/EF01LIKA/HC64) Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas	(EF01LP24) Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais

escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais em língua kambeba. (EEI/EF01LIKA/HC65) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com	ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais. (EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações,
---	--

(conclusão)

Componente Curricular: Língua Indígena Kambeba	Componente Curricular: Língua Portuguesa
sensações e associações em língua kambeba. (EEI/EF01LIKA/HC66) Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens em língua Kambeba.	relacionando-as com sensações e associações. (EF12LP16) Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens.

Fonte: Proposta Pedagógico-curricular Indígena de Manaus – componente curricular Língua Indígena Kambeba/Currículo Escolar Municipal de Manaus – Componente curricular Língua Portuguesa

É possível observar que, apesar da existência de diferenças estruturais entre a língua portuguesa e a língua Kambeba, em termos de organização para aplicação em sala de aula, as duas propostas não se diferem. Essa constatação vai ao encontro da crítica que D'Angelis (2012) faz ao comentar sobre as políticas do Estado brasileiro voltados para as línguas indígenas, para o autor existe uma recusa na aceitação de que os povos indígenas tenham políticas linguísticas próprias, mesmo que asseguradas pela legislação.

Outra dissonância observada, quando analisamos o componente língua indígena Kambeba, é referente à distribuição da carga horária dos componentes curriculares que compõem a matriz curricular da escola Kanata T-Ykua, como podemos observar na seguinte tabela:

Tabela 2: Carga Horária Curricular da Escola Indígena Kanata T-Ykua: Componentes Curriculares de 1º ao 5º anos

Comp Curric.	Língua Port.	Mate mática	Ciênci as	Históri a	Geogr afia	Língua Indíg.	Educ. Física	Artes	Ensino Relig.
Carga hor.	200h	200h	120h	120h	120h	80h	80h	40h	40h

Fonte: Proposta Pedagógico-curricular Indígena de Manaus – componente curricular Língua Indígena Kambeba

A tabela mostra que o componente curricular língua indígena está situado à margem das disciplinas canônicas do sistema nacional. Esses fatos apontam para a existência de uma estrutura pedagógica formatada a partir de uma dimensão totalizante da rede de ensino, na qual existe uma ênfase na Base Nacional Comum Curricular.

Esse currículo pensado de fora para dentro da escola indígena acaba por distanciar a escola da aldeia, nesse sentido o currículo distanciado da realidade da aldeia não impede apenas que a escola “veja” o rio e sim toda a aldeia com seus saberes e fazeres ancestrais, fundamentais para o fortalecimento da identidade indígena Kambeba.

CAPÍTULO 5

CURRÍCULOS MENORES E PEQUENAS REVOLUÇÕES: RESSIGNIFICANDO A ESCOLA INDÍGENA KANATA T-YKUA

A modalidade Educação Escolar Indígena foi instituída em 2005 no município de Manaus. Apesar de passados quase 20 anos desde que as políticas educacionais diferenciadas começaram a ser implementadas, as escolas indígenas ainda não dispõem de currículos e propostas pedagógicas específicas e diferenciadas. Os conteúdos curriculares trabalhados pelos professores indígenas ainda se assentam no que os livros didáticos da rede municipal de ensino oferecem. Na medida que os livros didáticos apresentam conteúdos descontextualizados dos chãos das aldeias, os saberes tradicionais indígenas continuam ocupando um lugar à margem do currículo escolar da escola indígena.

Iniciei a trajetória profissional na Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria Municipal de Educação de Manaus no final do ano de 2013. Durante esse período tive a oportunidade de acompanhar diferentes momentos vivenciados pelas escolas indígenas, sobretudo pela escola indígena Kanata T-Ykua. O primeiro contato que tive com os professores indígenas foi na Mostra dos Trabalhos Pedagógicos realizados nas escolas indígenas ao longo daquele ano.

Os professores indígenas da Escola Kanata T-Ykua fizeram uma apresentação na qual enfatizaram a cultura Kambeba por meio das danças e músicas tradicionais. Todos se apresentaram com vestimentas tradicionais Kambeba, feitas de tecido de algodão, um marcador identitário muito singular dos Kambeba.

Percebi ali que estava acontecendo na escola um movimento voltado para a afirmação de práticas pedagógicas empenhadas no fortalecimento da identidade indígena dos Kambeba. Essa impressão foi constatada no ano seguinte, quando iniciei o trabalho de acompanhamento pedagógico junto às escolas indígenas.

Em 2015 a secretaria municipal de educação implementou mudanças em sua estrutura pedagógica e administrativa que impactaram diretamente nas práticas pedagógicas das escolas indígenas. Essas mudanças, focadas no alcance de índices medidos por avaliações externas, vieram acompanhadas de um rígido sistema de fiscalização das práticas dos professores, sendo estes forçados a trabalhar os

conteúdos curriculares apenas dos livros didáticos em detrimento dos saberes tradicionais indígenas.

Foi no final daquele ano que ouvi do tuxaua Valdemir o questionamento sobre os motivos que levaram os professores de sua escola a deixar de trabalhar os saberes e fazeres do povo Kambeba. E foi também naquele momento que os professores iniciaram um movimento de resistência epistemológica, inserindo mesmo a revelia das orientações da SEMED, saberes contextualizados à sua realidade sociocultural e sociolinguística.

5.1 Por um currículo menor: a desobediência epistêmica da escola Kanata T-Ykua

Por meio do conceito de “literatura menor”, Deleuze e Guattari na obra “KAFKA: por uma literatura menor” (1975), propõem o entendimento da literatura a partir das minorias, das margens de uma cultura dominante. A literatura menor não se assenta na ideia de qualidade menor, ou em uma literatura inferior. O conceito visa chamar a atenção para o fato de que, mesmo aqueles que vivem em situações de opressão, de violência, de silenciamento e invisibilização, são capazes de produzir suas literaturas. Assim, o conceito se destaca por seu teor político ao ser a expressão de atos de resistência e possibilidade de reinvenção.

Resistência e reinvenção são marcas da escola indígena atual uma vez que visa transformar uma escola que até um passado recente foi voltada para práticas que visavam o silenciamento e apagamento das identidades e línguas maternas indígenas. Hoje a escola indígena busca, a partir do protagonismo indígena, operar em uma perspectiva reversa, direcionando suas ações para o fortalecimento da vida indígena em suas expressões.

A reinvenção da escola indígena por meio da resignificação de práticas pedagógicas que, ao invés de privilegiar o saber ocidental busca uma aproximação e uma confluência com os saberes tradicionais indígenas, pode ser entendido como uma educação menor, em termos deleuze-guattarianos. A educação menor das escolas indígenas pode ser entendida como um deslocamento da escola do modelo hegemônico para uma escola da resistência.

Dentro dessa perspectiva, a Escola Kanata T-Ykua nos apresenta a possibilidade de construção dessa “educação menor” no qual “menor” não significa

uma hierarquização inferiorizada da escola indígena e sim a capacidade revolucionária que esta apresenta por meio das práticas adotadas por seus professores.

Entendemos que currículos menores pensados “pelas” e não “para” as comunidades indígenas possibilitam pequenas revoluções capazes de provocar uma almejada ressignificação na organização das escolas indígenas. Para Gallo (2002):

Para aquém e para além de uma educação maior, aquela das políticas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes, há também uma educação menor, da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos. É essa educação menor que nos permite sermos revolucionários, na medida em que alguma revolução ainda faz sentido na educação em nossos dias. A educação menor constitui-se, assim, num empreendimento de militância.

Essa militância destacada por Gallo que podemos observar na escola Kanata T-Ykua a partir dos movimentos transgressores e revolucionários dos professores indígenas que, apesar de atitudes impositivas dos sistemas de ensino, pautados em conteúdos escolares distanciados das realidades das comunidades indígenas, trabalham pela aproximação da educação escolar com as práticas da educação indígena Kambeba. São movimentos minoritários que rompem com a lógica hegemônica, que ousam mostrar o invisível, falar o indizível e pensar o impensável.

Imagem 19: Canoa do saber



Fonte: Acervo do pesquisador, ano 2023.

Podemos destacar que a utilização de recursos não usuais na escola Kanata T-Ykua constitui esse movimento voltado para uma pauta transgressora e revolucionária uma vez que desafia os parâmetros educacionais hegemônicos e agrega aos conteúdos curriculares, as ciências, os saberes e os fazeres dos povos indígenas, trazendo a aldeia para dentro da escola. Edson Kayapó define esse movimento como desobediência epistêmica, para o autor:

A desobediência epistêmica convida-nos à escuta e propagação das vozes silenciadas. Na segunda tese sobre o conceito de história, Benjamim (1985) faz a seguinte provocação: “Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa”. As considerações do autor podem ser entendidas como um convite a empreendermos um caminho docente renovado, que repense a natureza e o lugar das nossas atividades na sala de aula, em que assumiremos o compromisso social e político que avance no estudo de outras histórias silenciadas, em diálogo com as memórias históricas dos povos indígenas, ancoradas na relação temporal presente-passado e presente-futuro.(2021,p.41)

A ideia de criação de caminhos alternativos para a educação, que se utilizem de linhas de fuga para desviar das perspectivas que consideram a organização da escola por meio de estruturas totalizantes, ganhou força e apoio da própria comunidade na medida em que todos passaram a entender que a escola é uma instituição que deve estar a serviço do povo, que sua pauta prioritária deve ser o projeto de futuro dos Kambeba enquanto grupo.

Como estratégia para aproximar a escola da comunidade, os professores passaram a trabalhar a parte diversificada do currículo escolar por meio de projetos pedagógicos denominados de Projetos Societários, organizados a partir das demandas da aldeia e do povo Kambeba.

Os projetos são construídos com temáticas definidas pela própria comunidade no início do ano escolar, ocasião em que a comunidade se reúne com os profissionais da escola e pensam coletivamente qual o tema deverá ser trabalhado pelos professores ao longo do ano na escola.

A estratégia de utilização de projetos pedagógicos societários possibilitou que a cultura e a língua Kambeba fossem inseridos dentro das atividades pedagógico-curriculares da escola Kanata T-Ykua e o trabalho com os projetos permanece

atualmente apesar da existência de uma rotatividade na contratação dos professores pela secretaria municipal de educação.

Apesar da possibilidade da escolha de temáticas distintas para cada um dos professores da escola, nos últimos anos a escola fez a opção pela escolha de um mesmo tema para que os professores das diferentes turmas possam fazer um trabalho articulado entre si e a comunidade.

Essa estratégia de integração com a comunidade possibilita a presença constante de comunitários participando das atividades da escola. Essa tem sido uma das práticas que possibilitou que da escola a comunidade pudesse ser vista. A partir desse movimento os anciãos, as artesãs(ãos), os pescadores(as), os caçadores, e os demais mestres sabedores da comunidade, pudessem contribuir na educação escolar das crianças Kambeba da escola Kanata T-Ykua.

Imagem 20: D. babá fazendo palestra na escola Kanata T-Ykua



Fonte: Acervo do pesquisador, 2023

O movimento observado na Escola Kanata T-Ykua é voltado para uma desterritorialização (DELEUZE e GUATTARI, 2011) da escola indígena, uma ruptura com as estruturas escolares historicamente estabelecidas. Essa desterritorialização se dá a partir de linhas de fuga dentro de uma ideia de transformação da escola tradicional para uma “escola rizoma”. Para Deleuze e Guattari:

Oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre estes pontos e relações biunívocas entre estas posições, o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linhas de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza. (2011, p. 43)

Ao se aproximar das ciências, do saber e do fazer indígenas, a escola indígena desterritorializa a ideia de escola enquanto aparelho disciplinador e reprodutor da cultura dominante e das epistemologias hegemônicas e a reterritorializa em bases societárias, ancestrais e territoriais.

5.2 Desterritorializando a escola indígena

As escolas inseridas nas aldeias indígenas de nosso país historicamente tiveram um papel colonizador de integração e assimilação dos povos indígenas, negando, silenciando e invisibilizando nossas memórias ancestrais, nossa visão de mundo, nossas ciências, nossas línguas maternas, nossos saberes e nossos fazeres.

Esse modelo de escola que atravessou todos os períodos da história do Brasil ainda persiste até os dias de hoje na medida em que a maioria das escolas que atendem a população indígena no Brasil sequer possui status de escola indígena diferenciada, esse era o caso da escola Kanata T-Ykua até o ano de 2014, quando, por meio da lei municipal n. 1.893, passou a ter denominação de escola indígena.

A alteração na denominação e na categorização da escola da aldeia Três Unidos foi importante por permitir que a escola passasse a inserir oficialmente em sua prática pedagógica, conteúdos escolares que estejam diretamente contextualizados à realidade sociocultural e sociolinguística dos Kambeba.

No entanto, passados mais de dez anos desde a publicação da lei, a escola ainda não possui uma matriz curricular e uma proposta pedagógica específica e diferenciada, como citado no capítulo anterior, no entanto isso não impediu que a comunidade e os profissionais da escola buscassem uma ruptura com o modelo de educação hegemônico que sempre pautou a prática escolar. Esse movimento pode ser entendido como um processo de desterritorialização da escola colonizadora, no qual os Kambeba reterritorializam a escola indígena dentro de seus territórios educacionais tradicionais.

Deleuze e Guattari (2011) definem o processo de desterritorialização como um movimento no qual um sistema se afasta de uma estrutura fixa predefinida, abrindo caminho para novas possibilidades. Para os autores “como em qualquer coisa, há linhas de articulação e segmentariedade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga” (2011, p. 18) e são por meio destas que a desterritorialização é

possível. Na escola Kanta T-Ykua, a desterritorialização pode ser vista na recusa dos professores indígenas em basear o ensino apenas em um currículo hegemônico ocidental.

Imagem 21: Crianças Kambeba em aula de música



Fonte: acervo do pesquisador, 2024

Como parte do movimento de reconfiguração da escola, os professores indígenas buscam inserir nas práticas pedagógicas os elementos culturais do povo Kambeba, como os cantos, as músicas e as danças tradicionais, como observado na imagem acima.

O ensino da música é particularmente especial na reinvenção da escola porque a própria musicalidade Kambeba é desprendida das estruturas aprisionantes da música ocidental, na qual som, ritmo, melodia, harmonia precisam se enquadrar em claves e notas. A música Kambeba não se preocupa com essa estrutura pois se

trata de uma música livre e potente que possui como principais funções exaltar a relação destes com a mãe natureza e fazer o povo dançar. Dança é movimento, é devir, uma escola que dança é uma escola pulsante, uma escola de corpos felizes.

Imagem 21: A escola que dança



Fonte: acervo pessoal pesquisador, 2024

Nesse deslocamento da escola colonizadora triste para uma escola indígena alegre que dança e sorri, os instrumentos musicais se tornam materiais didáticos. A maioria deles é produzido pelos próprios Kambeba e tem como matéria prima os produtos naturais encontrados no território.

Imagem 22: Instrumento musical feito de ouriço de castanha



Fonte: acervo do pesquisador, 2024.

Esse movimento que leva a comunidade para dentro da escola decorre da seleção dos professores. Esse processo se dá por meio da indicação da escolha da própria comunidade que indica os professores para atuarem na escola. Assim os professores indígenas da escola Kanata T-Ykua também possuem outras funções sociais dentro de seu povo e sua aldeia. São cantadores, tocadores, pescadores, artesãos, entre outros que levam seus saberes adquiridos na aldeia para a escola.

A opção por professores da própria comunidade é estratégica no processo de apropriação e ressignificação das escolas indígenas. Por conhecerem e vivenciarem as cosmologias, a cultura, as línguas maternas e os modos de ser de seus povos, os professores têm a capacidade de trabalhar não apenas com conteúdos da BNCC, mas também conteúdos voltados para a reafirmação e fortalecimento das identidades indígenas.

É importante destacar que o processo de desterritorialização da escola indígena não implica a negação e nem um antagonismo com o conhecimento ocidental, mas sim uma reconfiguração crítica da escola. A ruptura proposta é com um modelo de escola que historicamente tem negado, silenciado e marginalizado os saberes ancestrais indígenas.

O que se busca é a concretização de um projeto educacional marcado por uma lógica intercultural no qual os saberes indígenas e os saberes ocidentais confluem. Tal como o rio Cuieiras e o Rio Negro confluem sem que um se sobreponha ao outro, a escola indígena busca essa confluência entre os diferentes saberes.

Assim, os saberes e fazeres indígenas que os professores da escola Kanata T-Ykua inserem em suas práticas pedagógicas podem ser entendidos como linhas de fuga (Deleuze e Guattari, 2011) que visam desconstruir o viés colonialista das escolas ocidentais.

Para Deleuze e Guattari (2011) as linhas de fuga são movimentos que visam a ruptura com estruturas preestabelecidas abrindo possibilidades para o novo, para o diferente. Não podem ser entendidas como atos meramente fugitivistas, e sim como semeadoras de novas possibilidades de pensar e existir. São essas linhas que possibilitam a desterritorialização da escola indígena do território colonizador para uma reterritorialização da escola em um território de confluência de saberes.

Nesse sentido, os Kambeba mostram que é possível a reterritorialização da escola indígena em um território de saberes ancestrais no qual cultura, língua materna indígena e ancestralidade se tocam com os saberes ocidentais de forma harmônica e respeitosa confluindo para um projeto de futuro do povo Kambeba.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomo aqui as motivações que me moveram para a realização desse estudo. Reitero que a ideia para essa jornada partiu de inquietações que surgiram na confluência entre a prática profissional, enquanto assessor pedagógico da Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, a identidade étnica Borari, a atuação no movimento indígena, sobretudo no Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas e no Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena, além de minhas pesquisas acadêmicas realizadas durante o mestrado, quando realizei estudos sobre os processos de (re)afirmação identitária indígena.

Todas essas vivências me levaram para um lugar comum: a escola indígena, ou melhor, escolas indígenas. A militância no Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena me possibilitou conhecer um pouco da realidade das escolas indígenas de diferentes povos indígenas espalhados por nosso país.

Mesmo com o avanço na legislação que assegura o direito à educação diferenciada e de qualidade, pautada nos princípios da diferenciação, da interculturalidade, do bilinguismo, da especificidade e da participação comunitária, os diálogos que tive com parentes indígenas de diferentes regiões do Brasil mostram que a implementação de escolas indígenas que de fato se ancoram nos princípios citados, ainda é raridade.

Não que a presença da escola inexista nas aldeias. O problema é o modelo de escola que é destinado para os povos indígenas, escolas colonialistas cuja regra é a negação e invisibilização das línguas maternas, da ancestralidade, dos saberes tradicionais e das culturas indígenas.

São instituições que foram criadas para reproduzir as formas de pensar e viver no mundo do branco e, portanto, muitas de suas práticas são desenvolvidas por meio de atividades distanciadas de nossas realidades, de nossas ciências, de nossas filosofias de vida, de nossas visões de mundo.

Essas escolas indígenas, quando criadas a partir de modelos colonialistas e assimilacionistas, impõem lógicas de conhecimento e temporalidades alheias às cosmologias e práticas culturais e linguísticas dos povos indígenas. Nesse sentido,

elas funcionam como instrumentos de desterritorialização negativa para os povos indígenas, pois os afastam de seus territórios de saberes, línguas e modos de vida ancestrais.

Foram essas questões que me levaram a questionar se seria possível a construção de uma escola desprendida dessas estruturas administrativas, pedagógicas e ideológicas historicamente alicerçadas em bases colonialistas, e se seria possível transformar uma instituição que privilegia valores culturais homogêneos e ciências hegemônicas em uma instituição que também valoriza a diversidade, os saberes e os fazeres indígenas.

A experiência dos Kambeba de Três Unidos pôde responder a essas indagações. O movimento proposto por estes nos mostra que somos capazes de transformar nossas escolas em espaços de desterritorialização e fortalecimento identitário, ao deslocarmos essas instituições para dentro de nossos territórios de saber. Ao se apropriar da escola, os Kambeba a reinventaram como um espaço intercultural onde os saberes ocidentais confluem com sua língua materna, com seus saberes tradicionais, com seus grafismos, com suas danças, músicas, cantos e com suas narrativas orais.

Ao romper com o currículo homogêneo, rígido, que não dança e não se move, a escola indígena Kanata T-Ykua desterritorializou o modelo tradicional de escola, ressignificou o espaço escolar tornando a escola parte do território, possibilitando que não apenas do rio possamos ver a escola, mas que também da escola possamos ver o rio.

Assim, os Kambeba de Três Unidos nos confirmam que a organização curricular de uma escola indígena, quando pensada a partir de uma perspectiva crítica, norteadas por questões contextuais e por saberes e ciências indígenas, é capaz de romper com paradigmas educacionais tradicionais e com tradições coloniais de organização escolar, contribuindo com a (re)afirmação e valorização de identidades étnicas.

Trazendo pescadores(as), artesãos(aos), caçadores, anciãos, entre outros, para assumir a função de professor, a escola possibilitou que outras formas de ensinar e aprender fossem inseridas em suas práticas pedagógicas, permitiu que as ciências,

os fazeres e os saberes indígenas, passassem a habitar o espaço escolar, assim como a oralidade, tão importante no processo de educação indígena.

Imagem 23: Crianças Kambeba em atividade de grafismo corporal



Fonte: acervo do pesquisador, 2024.

Portanto, pintando a escola de jenipapo e urucum, tal como a imagem acima ilustra, os Kambeba mostram que o espaço escolar não é um lugar que deve ser reduzido apenas à transmissão e reprodução de conteúdos e sim um espaço vivo e pulsante, entrelaçado com a memória, a territorialidade, as expressões identitárias e o futuro ancestral dos povos indígenas.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ACUÑA, C. CARVAJAL, G. ROJAS, A. **Descobrimentos do Rio das Amazonas**. São Paulo; Rio de Janeiro; Recife; Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1941
- BARRETO, João Rivelino Rezende et al. **Úkusse: forma de conhecimento tukano via arte do diálogo kumuânica**. Tese defendida no Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da UFAM, 2019.
- BARTH, F. *O Grupo Étnico e Suas Fronteiras*. In: POUTGNAT, P. STREIFF-FERNART, J. **Teorias da Etnicidade**. Tradução de Elcio Fernandes. – 2. Ed – São Paulo: Editora da UNESP, 2011.
- BERGAMASHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. **Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil**. *Pro-Posições* | v. 26, n. 2 (77) | p. 143-161 | mai./ago. 2015
- BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. 4ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- BERNAL, Roberto Jaramillo. **Índios Urbanos: processo de reconformação das identidades étnicas indígenas em Manaus**. Tradução de Evelyne Marie Therese Mainbourg - Manaus. Editora da Universidade Federal do Amazonas/Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2009.
- BOURDIEU, Pierre **A Miséria do mundo**. Com contribuições de A. Accardo .et. al. 17. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: MEC, 2007. Vol. 03 (Cadernos SECAD).
- _____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998.
- _____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX; organizado por José Reginaldo Santos Gonçalves. 4. Ed. 1 reimpr. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2014.

DA MATTA, Roberto. **O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues**. Boletim do Museu Nacional: Antropologia, n. 27, maio de 1978.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos. A educação escolar Indígena no Brasil**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

DELEUZE, G. **Espinosa: Filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, G. PARNET, C. **DIÁLOGOS**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 2010.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **KAFKA: para uma literatura menor**; Trad. de Rafael Godinho. – Lisboa: Editora Assírio e Alvim, 2003.

_____. **O que é a filosofia?** Trad. de Bento Pardo Jr. e Alberto Alonso Muñoz. – São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1**. Trad. de Luiz B. L. Orlandi. – São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 1; Trad. de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. – São Paulo: Editora 34, 2011.

GALLO, Silvio. Deleuze e a educação. **Belo Horizonte: Autêntica**, 2002.

GRUPIONI, L. D. B.; SILVA, A. L. (org.). **A questão indígena na sala de aula**: subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: Brasiliense, 1987.

HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. **Etnografia: princípios em prática**. Trad. Beatriz S. C. Filgueiras. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

Kant, Immanuel, 1724-1804. **Metafísica dos Costumes**; tradução [primeira parte] Clélia Aparecida Martins, tradução [segunda parte] Bruno Nadai, Diego Kosbiau e Monique Hulshof. – Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP : Editora Universitária São Francisco, 2013. – (Coleção Pensamento Humano)

KOPENAWA, Davi; BRUCE, Albert. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**; Trad. Beatriz Perrone-Moisés; 1 ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. – 2 ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KANT, Immanuel, 1724-1804. **Metafísica dos Costumes** / Immanuel Kant ; tradução [primeira parte] Clélia Aparecida Martins, tradução [segunda parte] Bruno Nadai, Diego Kosbiau e Monique Hulshof. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

KAYAPÓ, Edson. **O silêncio que faz ecoar as vozes indígenas**. In: Ensino de História: Reflexões e práticas decoloniais. Cesco, Susana et al. (orgs.). – 1a. ed. – Porto Alegre, RS : Editora Letra1, 2021.

LUCIANO, Gersem J. dos Santos. **A educação como manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real**. Rio de Janeiro: Contracapa; Laced, 2013.

MACIEL, Benedito. **Identidade como novas possibilidades: etnohistória e afirmação étnica dos Cambeba na Amazônia brasileira**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação “Sociedade e Cultura na Amazônia”. UFAM, 2003.

MADURO, Rossini Pereira. **O processo de afirmação da identidade étnica dos Borari de Alter do Chão-PA**. / Rossini Pereira Maduro. – Manaus: UEA, 2018.122fls. il.: 30cm.

MARCOY, Paul. **Viagem pelo Rio Amazonas**. Tradução, introdução e notas de Antônio Porro. 1ª. ed. em português. Manaus: Governo do Estado do Amazonas, Secretaria de Estado, Turismo e Desporto; Editora da Universidade do Amazonas, 2001.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola,1979.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 5ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O trabalho do antropólogo**. 2. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

PORRO, Antônio – **Os povos indígenas da Amazônia e a chegada dos europeus**. In: O povo das águas: Ensaios de etno-história da Amazônia. Petrópolis: Vozes, 1995.

PORRO, Antônio. **“História Indígena do alto e médio Amazonas, séculos XVI a XVIII”**. In:CUNHA, Manuela (Org.). História indígena no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

RADAELLI, Aline. **Os Kambeba do rio Jandiatuba : Território, garimpo e conflitos socioambientais. Manaus, 2018. Dissertação** (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Amazonas.

RIBEIRO, Giovana de Oliveira. **Assessor Pedagógico: Perspectivas e desafios no assessoramento pedagógico nas escolas indígenas e nos centros municipais**

de educação escolar indígena de Manaus. – Manaus, 2020. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico-IFAM.

SANTOS, Jonise; PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto. **Educação Escolar Indígena em Manaus (2005-2011).** Manaus: Editora Valer/FAPEAM, 2016.

SCHÓPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade.** – Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de (orgs.). **Desafios da Educação Municipal.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SPINOZA, B. **Ética.** – 2. Ed., 10 reimpressão – Belo Horizonte: Autentica, 2020.

TOCANTINS, Leandro. **O rio comanda a vida: uma interpretação da Amazônia.** 9ª edição. Manaus: Editora Valer/Edições Governo do Estado, 2000.

VIEIRA, Alva Rosa Lana. **Política dos territórios etnoeducacionais no Amazonas.** Tese defendida no PPGE UFAM, 2023.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **O índio em devir.** In: HERRERO, M. FERNANDES, U. Baré: povo do rio. – São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2015.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/ Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LEIS

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

_____. **Lei N. 6001, de 19 de dezembro de 1973.** Dispõe sobre o estatuto do índio. Brasília: Diário oficial da união, 1973.

_____. **Decreto Presidencial nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Brasília: Diário oficial da união, 2019.

_____. **Decreto Presidencial nº 9.759, de 11 de abril de 2019.** Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Brasília: Diário oficial da união, 2019.

_____. **Decreto Presidencial nº 6.861**, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais e dá outras providências. Brasília: Diário oficial da união, 2009.

_____. **Decreto Presidencial nº 26**, de 04 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília: Diário oficial da união, 1991.

_____. **Resolução nº 3**, aprovada em 10 de novembro de 1999. Fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Ministério da Educação – CNE/CEB. Brasília: Diário oficial da união, 1999.

_____. **Resolução nº 4**, aprovada em 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ministério da Educação – CNE/CEB. Brasília: Diário oficial da união, 2010.

_____. **Resolução nº 5**, aprovada em 22 de junho de 2012. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Ministério da Educação – CNE/CEB, Brasília: Diário oficial da união, 2012.

MANAUS. **Decreto Municipal n. 8.396, de 20 de Abril de 2006**. Dispõe sobre as Competências Genéricas, a Estrutura Operacional, o Quadro de Cargos de Provimento em Comissão e de Funções da Secretaria Municipal de Educação, e adota outras providências. Manaus.

_____. **Lei nº 1.893, de 23 de julho de 2014**. Altera a denominação das escolas municipais que especifica e dá outras providências. Manaus: diário oficial do município, 2014.

_____. **Resolução nº 022**, aprovada em 13 de setembro de 2018. **APROVA** as Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus. Manaus: diário oficial do município, 2018.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Escolar Municipal**. Manaus: Semed, 2021.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógico-Curricular Língua indígena Kambeba**. Manaus: Semed, 2021.

ANEXOS

1. RCLE – Registro de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA –
ASSOCIAÇÃO EM REDE CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NA
AMAZÔNIA
POLO MANAUS

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Colaborador(a),

I JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS: Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “KANATA T-YKUA: ESCOLA INDÍGENA, DECOLONIZAÇÃO DE SABERES E (RE)AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA”, sob a responsabilidade do sr. **Rossini Pereira Maduro**. Os objetivos do projeto são Analisar a organização curricular da escola indígena Kanata T-Ykua e o uso dos saberes tradicionais Kambeba como estratégia de decolonização de saberes, Estudar o processo de construção epistemológica dos saberes tradicionais Kambeba que fundamentam as práticas pedagógicas diferenciadas da Escola Kanata T-Ykua, Analisar a escola Indígena como lugar de disputa pela legitimidade das ciências e saberes indígenas, Problematicar a apropriação da escola indígena como espaço de (re)afirmação da identidade étnica dos Kambeba da aldeia Três Unidos.

O(A) Sr(a) está sendo convidado por acreditarmos que sua participação por meio de respostas aos questionários ou entrevistas e nas observações diretas, possibilitarão uma melhor compreensão sobre a dinâmica da organização curricular da escola indígena da aldeia Três Unidos e como os saberes tradicionais reverberam nessa organização.

Ao participar desta pesquisa você irá nos conceder respostas através de sua participação por meio de diálogos, entrevistas e respondendo questionários, assim como por meio do acompanhamento do pesquisador nas atividades que realiza. As entrevistas serão breves, não ultrapassando 45 minutos de duração. A observação participante consistirá em observação das atividades cotidianas como caça, pesca, plantio, confecção de artesanatos, entre outras, e acontecerão nos locais onde essas

atividades se desenvolvem como os locais de caça na floresta, os locais de pesca nos rios, os roçados e plantações, e nos lugares de convivência comunitária onde são produzidos os artesanatos.

II RISCOS E DESCONFORTOS: O(s) procedimento(s) utilizado(s) como observação e diálogos poderão trazer algum desconforto como não se sentir à vontade e se sentir prejudicado ou com algum incomodo com a presença do pesquisador. Por ainda estarmos vivenciando um período pós-pandêmico recente de COVID-19, o risco de infecção é real. Por conta desse risco, as entrevistas e as observações levarão em consideração as regras de distanciamento social, assim como serão utilizadas máscaras pelo pesquisador. A pesquisa levará em consideração as normas estabelecidas na Resolução Nº 304 de 09 de agosto de 2000, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as normas para a pesquisa envolvendo seres humanos – área de Povos Indígenas, as normas estabelecidas na Resolução CNS Nº 466/2012, que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, e as normas estabelecidas pela Resolução CNS N. 510/2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis à pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

III GARANTIA PLENA DE LIBERDADE: Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

IV SIGILO E PRIVACIDADE: Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer serão utilizadas somente para esta pesquisa. Considerando os direitos dos participantes da pesquisa, dispostos na Resolução CNS nº 510 de 2016 e da Portaria da FUNAI nº 177/PRES/2006, sua privacidade será totalmente respeitada e você terá garantida a confidencialidade de suas informações pessoais. O senhor(a) decidirá a partir dos critérios de exclusão abaixo, quais informações poderão ser gravadas e/ou divulgadas:

☐	Autorizo a gravação e/ou divulgação da minha imagem e/ou voz
☐	Não autorizo a gravação e/ou divulgação da minha imagem e/ou voz
☐	Autorizo a gravação, mas não a divulgação de minha imagem e/ou voz

V FORMAS DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: Sua participação é voluntária, portanto, o (a) Sr (a) não receberá nenhuma remuneração, assim como não terá nenhuma despesa. Garantimos ao(à) Sr(a), e seu acompanhante quando necessário, o ressarcimento das despesas que venham a ser geradas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente.

VI GARANTIA DE ACESSO AOS RESULTADOS: Esperamos que os resultados da presente pesquisa possibilitem uma melhor compreensão sobre a educação escolar indígena, podendo trazer melhorias para o processo educacional da Aldeia Três Unidos e demais comunidades onde a educação escolar opere na modalidade Educação Escolar Indígena. Todos os resultados da pesquisa serão divulgados e disponibilizados aos participantes por meio de seminário de apresentação dos resultados da pesquisa a ser realizado na comunidade e por meio de material impresso que será disponibilizado para a comunidade na biblioteca da Escola Kanta T-Ykua.

VII GARANTIA DE RESSARCIMENTO: Se você precisar de algum tratamento, ressarcimento, orientação ou encaminhamento por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, todos esses procedimentos ficarão sob a responsabilidade do pesquisador que tomará as medidas necessárias para o atendimento. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais ou extrajudiciais.

VIII CONTATOS DO RESPONSÁVEL PELA PESQUISA: Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, Sr. Rossini Pereira Maduro, no endereço comercial [REDACTED], Parque 10 de Novembro, em horário comercial ou em qualquer horário pelo telefone [REDACTED], ou ainda pelo email [REDACTED]

IX COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA E CONEP: O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado do Amazonas - CEP/UEA e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP. O CEP/UEA é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos,

fica localizado na Av. Carvalho Leal, 1777, Cachoeirinha, CEP: 69065-001, Fone: (92) 3878-4368. A CONEP é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, com a função de **implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, se localiza no SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877.**

X ACESSO AO TCLE: Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, declara que concorda em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Manaus, _____ de _____ de 2024.

Assinatura por extenso do(a) participante*

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

*O participante poderá, além da forma escrita, registrar seu consentimento na forma sonora ou imagética.

2. RALE – Registro de Assentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA –
ASSOCIAÇÃO EM REDE CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NA
AMAZÔNIA
POLO MANAUS**

REGISTRO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -RALE

Prezado(a) Estudante,

Você está sendo convidado(a) a participar de um projeto de pesquisa, sob a responsabilidade do sr. Rossini Pereira Maduro. O objetivo do projeto é realizar um estudo sobre a Escola Indígena Kanata T-Ykua.

PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: a sua participação acontecerá por meio de respostas em entrevistas e em conversas com o pesquisador, assim como por meio da participação nas atividades que realiza na escola e na comunidade que serão acompanhadas pelo pesquisador.

RISCOS E DESCONFORTOS: Por estarmos vivenciando um período recente pós-pandêmico de COVID-19, o risco de infecção é real. Por conta desse risco manteremos o distanciamento social, assim como serão utilizadas máscaras pelo pesquisador. A pesquisa levará em consideração as normas aplicáveis à pesquisas em Ciências Humanas e Sociais e não admitiremos qualquer forma de exploração física, mental, psicológica ou intelectual e social dos sujeitos da pesquisa assim como, não admitiremos situações que coloquem em risco a integridade e o bem-estar físico, mental dos participantes.

BENEFÍCIOS: esperamos que os resultados da pesquisa possam trazer melhorias para o processo educacional da Aldeia Três Unidos, sobretudo para a Escola Kanata T-Ykua, e demais comunidades onde a educação escolar opere na modalidade Educação Escolar Indígena.

FORMAS DE ASSISTÊNCIA: Sua participação é voluntária, portanto, o (a) Sr (a) não receberá nenhuma remuneração, assim como não terá nenhuma despesa. Garantimos ao(à) Sr(a), e seu acompanhante quando necessário, o ressarcimento das despesas que venham a ser geradas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu assentimento em qualquer fase da pesquisa. Se você precisar de algum tratamento, orientação ou encaminhamento por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, todos esses procedimentos ficarão sob a

responsabilidade do pesquisador que tomará as medidas necessárias para o atendimento.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer serão utilizadas somente para esta pesquisa. Considerando os direitos dos participantes da pesquisa, dispostos na Resolução CNS nº 510 de 2016 e da Portaria da FUNAI nº 177/PRES/2006, sua privacidade será totalmente respeitada e você terá garantida a confidencialidade de suas informações pessoais. O senhor(a) decidirá a partir dos critérios de exclusão abaixo, quais informações poderão ser gravadas e/ou divulgadas:

☐	Autorizo a gravação e/ou divulgação da minha imagem e/ou voz
☐	Não autorizo a gravação e/ou divulgação da minha imagem e/ou voz
☐	Autorizo a gravação, mas não a divulgação de minha imagem e/ou voz

ESCLARECIMENTOS: Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) ou seu responsável poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, Sr. Rossini Pereira Maduro, no endereço comercial [REDACTED] Parque 10 de Novembro, em horário comercial ou em qualquer horário pelo telefone [REDACTED], ou ainda pelo email: [REDACTED].

O(A) Sr(a) ou seus responsáveis também poderão entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado do Amazonas - CEP/UEA e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP. O CEP/UEA é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, fica localizado na Av. Carvalho Leal, 1777, Cachoeirinha, CEP: 69065-001, Fone: (92) 3878-4368. A CONEP é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, com a função de **implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, se localiza no SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877.**

Este documento (RALE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

ASSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento, eu _____,
declaro que concordo em participar da pesquisa.

E, por estar de acordo, assino o presente termo.

Manaus, _____ de _____ de 2024.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

*O participante poderá, além da forma escrita, registrar seu assentimento por meio do desenho de um objeto ou de uma gravura de sua preferência.

3. RCLEPR – Registro de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais e/ou Responsáveis

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA –
ASSOCIAÇÃO EM REDE CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NA
AMAZÔNIA
POLO MANAUS**

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - RCLE

Prezados(as) pais e/ou responsáveis,

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa “KANATA T-YKUA: ESCOLA INDÍGENA, DECOLONIZAÇÃO DE SABERES E (RE)AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA”, sob a responsabilidade do sr. Rossini Pereira Maduro. O objetivo do projeto é Analisar o uso da Escola Indígena Kanata T-Ykua como espaço de decolonização de saberes e (re)afirmação identitária do povo Kambeba da Aldeia Três Unidos.

A participação de seu filho(a) no projeto, possibilitará uma melhor compreensão sobre a dinâmica da organização curricular da escola indígena da aldeia Três Unidos e como os saberes tradicionais reverberam nessa organização.

PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Ao participar desta pesquisa, seu filho(a), irá nos conceder respostas através de participação em entrevistas e respondendo questionários, assim como por meio do acompanhamento do pesquisador nas atividades que realiza na escola e na comunidade. As entrevistas serão breves, não ultrapassando 45 minutos de duração. A observação participante consistirá em observação das atividades cotidianas da criança nos espaços comunitários e na escola Kanata T-Ykua.

RISCOS E DESCONFORTOS: O(s) procedimento(s) utilizado(s) como observação e diálogos poderão trazer algum desconforto para seu filho, como não se sentir à vontade e se sentir prejudicado ou com algum incomodo com a presença do pesquisador. Por ainda estarmos vivenciando um período pandêmico de COVID-19, o risco de infecção é real. Por conta desse risco, as entrevistas e as observações levarão em consideração todas as orientações da OMS e do MS em relação às regras de distanciamento social, assim como serão utilizadas máscaras pelo pesquisador. A pesquisa levará em consideração as normas estabelecidas na Resolução Nº 304 de 09 de agosto de 2000, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as normas para a pesquisa envolvendo seres humanos – área de Povos Indígenas, as normas estabelecidas na Resolução CNS Nº 466/2012, que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, e as normas

estabelecidas pela Resolução CNS N. 510/2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis à pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

BENEFÍCIOS: esperamos que as reflexões e apontamentos da presente pesquisa possibilitem uma melhor compreensão sobre a educação escolar indígena, podendo trazer melhorias para o processo educacional da Aldeia Três Unidos e demais comunidades onde a educação escolar opere na modalidade Educação Escolar Indígena.

GARANTIA DE ACESSO AOS RESULTADOS: Esperamos que os resultados da presente pesquisa possibilitem uma melhor compreensão sobre a educação escolar indígena, podendo trazer melhorias para o processo educacional da Aldeia Três Unidos e demais comunidades onde a educação escolar opere na modalidade Educação Escolar Indígena. Todos os resultados da pesquisa serão divulgados e disponibilizados aos participantes por meio de seminário de apresentação dos resultados da pesquisa a ser realizado na comunidade e por meio de material impresso que será disponibilizado para a comunidade na biblioteca da Escola Kanta T-Ykua.

FORMAS DE ASSISTÊNCIA: a participação de seu filho(a) é voluntária, portanto, o(a) mesmo(a) não receberá nenhuma remuneração, assim como não terá nenhuma despesa. Garantimos ao seu filho(a), e seu acompanhante quando necessário, o ressarcimento das despesas que venham a ser geradas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente.

Se depois de consentir em sua participação o seu filho(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Se seu filho(a) precisar de algum tratamento, orientação ou encaminhamento por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, todos esses procedimentos ficarão sob a responsabilidade do pesquisador que tomará as medidas necessárias para o atendimento. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais ou extrajudiciais.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer serão utilizadas somente para esta pesquisa. Considerando os direitos dos participantes da pesquisa, dispostos na Resolução CNS nº 510 de 2016 e da Portaria da FUNAI nº 177/PRES/2006, sua privacidade será totalmente respeitada e você terá garantida a confidencialidade de suas informações pessoais. O senhor(a) decidirá a partir dos critérios de exclusão abaixo, quais informações poderão ser gravadas e/ou divulgadas:

☐	Autorizo a gravação e/ou divulgação da minha imagem e/ou voz
☐	Não autorizo a gravação e/ou divulgação da minha imagem e/ou voz
☐	Autorizo a gravação, mas não a divulgação de minha imagem e/ou voz

ESCLARECIMENTOS: Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, Sr. Rossini Pereira Maduro, no endereço comercial [REDACTED], Parque 10 de Novembro, em horário comercial ou em qualquer horário pelo telefone [REDACTED], ou ainda pelo email: [REDACTED]

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado do Amazonas (CEP/UEA) e/ou com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP. O CEP/UEA fica localizado na Av. Carvalho Leal, 1777, Cachoeirinha, CEP: 69065-001, Fone: (92) 3878-4368. O CEP/UEA é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. A CONEP é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, se localiza no SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, declara que, após leitura minuciosa do RCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma sua autorização de seu filho(a) para participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Manaus, _____ de _____ de 2024.

Assinatura por extenso do(a) responsável do(a) estudante*

Assinatura por extenso do pesquisador responsável

*O responsável pelo estudante poderá, além da forma escrita, registrar seu consentimento na forma sonora ou imagética.