

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA
NÍVEL MESTRADO**

Núbia do Socorro Pinto Breves

**CONHECIMENTO OMÁGUA/KAMBEBA E A EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS: UM ESTUDO NA ESCOLA MUNICIPAL TRÊS UNIDOS
NO RIO CUIEIRAS/BAIXO RIO NEGRO**

Manaus
2013

Núbia do Socorro Pinto Breves

**CONHECIMENTO OMÁGUA/KAMBEBA E A EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS: UM ESTUDO NA ESCOLA MUNICIPAL TRÊS UNIDOS -
AUA KAMBEBA NO RIO CUIEIRAS/BAIXO RIO NEGRO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre do Curso de Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sanches M. Sobrinho

Manaus
2013

Ficha Catalográfica

B846c

Breves, Núbia do Socorro Pinto

Conhecimento Omágua/Kambebe e a educação em Ciências: um estudo na Escola Municipal Três Unidos – Aua Kambebe no Rio Cuieiras/Baixo Rio Negro / Núbia do Socorro Pinto Breves. – Manaus : UEA , 2013.

107 f. : il. color. ; 30 cm

Orientador: Dr. Roberto Sanches Mubarc Sobrinho
Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia)

- Universidade do Estado do Amazonas, 2013.

1. Ciências – Estudo e Ensino. 2. Grupos Sociais - Indígenas.
3. Educação Escolar Indígena. I. Título

CDU 372.85:316.35(=1-82)

Núbia do Socorro Pinto Breves

**CONHECIMENTO OMÁGUA/KAMBEBA E A EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS: UM ESTUDO NA ESCOLA MUNICIPAL TRÊS UNIDOS -
AUA KAMBEBA NO RIO CUIEIRAS/BAIXO RIO NEGRO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre do Curso de Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

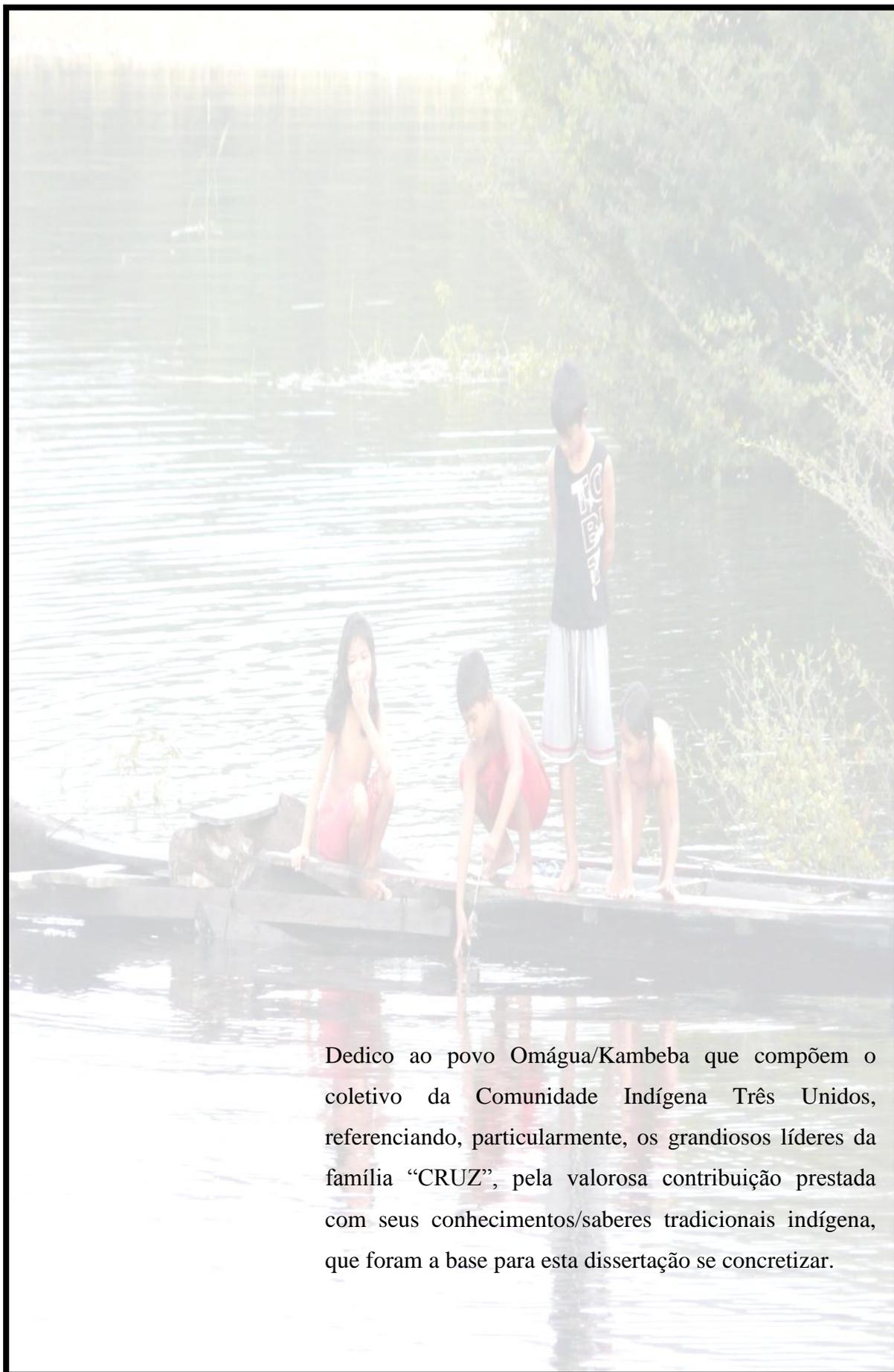
Aprovado em _____ de _____ de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Roberto Sanches Mubarac Sobrinho - UEA
Presidente

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Ruiz - UFAM
Membro Externo

Profa. Dra. Evelyn Lauria Noronha - UEA
Membro Interno



Dedico ao povo Omágua/Kambeba que compõem o coletivo da Comunidade Indígena Três Unidos, referenciando, particularmente, os grandiosos líderes da família “CRUZ”, pela valorosa contribuição prestada com seus conhecimentos/saberes tradicionais indígena, que foram a base para esta dissertação se concretizar.

A GRADECIMENTOS

Gostaria de começar agradecendo primeiramente a Deus, pelas oportunidades concedidas no decorrer de toda minha caminhada. A realização deste estudo foi marcada por altos e baixos, erros e acertos, um trajeto atribulado, mas, apaixonante e possível.

Nesse sentido, quero aqui expressar toda minha gratidão e respeito às pessoas que durante a elaboração, proporcionaram-me contributos de várias naturezas para concretização de mais um sonho.

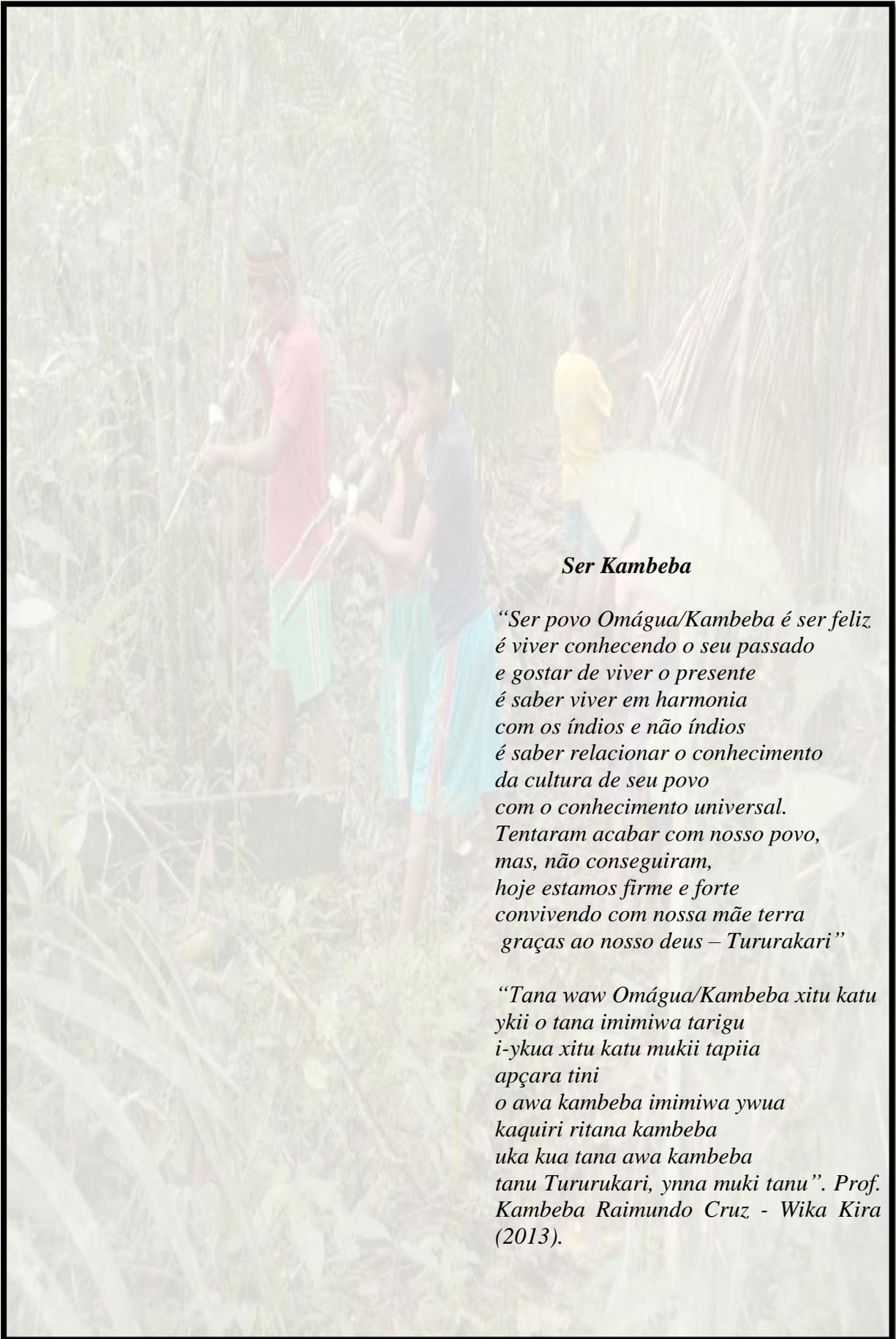
A começar pelo meu orientador Roberto Sanches Mubarak Sobrinho por ter aceitado o desafio de continuar pesquisando sobre a temática da educação escolar indígena, pela paciência, partilha de seus conhecimentos e experiências.

Aos meus amigos que iniciaram comigo esta caminhada, em especial as professoras Maria Auxiliadora Ruiz, Regina Célia, Dalva Suely Mota e Aldeci Mesquita, agradeço a força e confiança que depositaram em mim. Também, agradeço aos meus companheiros de trabalho da escola Municipal Albérico Antunes e DAM/SEMED, pelo compromisso e competência desempenhados, quando de minha ausência da função.

Agradeço igualmente, aos incansáveis companheiros, Raimundo Cruz, Jonise Nunes Santos, Regina Melo, Rossini Maduro, Natália Paiva, José Marcos, Glenda Monteconrado, Cláudia Nelson e Karolina Braga pela

amizade verdadeira, disponibilidade, colaboração, orientações dadas e pelo estímulo ao longo dessa jornada, e, principalmente por não me permitir desistir no meio do caminho.

Por último, manifesto todo o meu mais profundo amor e reconhecimento à minha família, pelo apoio incondicional ao longo destes anos, principalmente as minhas filhas Dayane Breves de Santana e Raquel Teles, pela paciência e cumplicidade, a meu neto Zion José, a meu pai David Breves, a meus irmãos: Nádia, Nara, Mário, Marcos e Michael, e (*in memoriam*) de minha mãe Altacir Pinto Breves e avós Dalila Pinto, Altair Pinto, Antônia Breves e Mário Breves por fazerem parte de minha vida e de minha essência. Enfim, a todos que me ajudaram a ser quem sou. Muito obrigada!!!! *Xitu Manitu!!!!*



Ser Kambeba

*“Ser povo Omágua/Kambeba é ser feliz
é viver conhecendo o seu passado
e gostar de viver o presente
é saber viver em harmonia
com os índios e não índios
é saber relacionar o conhecimento
da cultura de seu povo
com o conhecimento universal.
Tentaram acabar com nosso povo,
mas, não conseguiram,
hoje estamos firme e forte
convivendo com nossa mãe terra
graças ao nosso deus – Tururakari”*

*“Tana waw Omágua/Kambeba xitu katu
ykii o tana imimiwa tarigu
i-ykua xitu katu mukii tapiia
apçara tini
o awa kambeba imimiwa ywua
kaquiri ritana kambeba
uka kua tana awa kambeba
tanu Tururukari, ynna muki tanu”. Prof.
Kambeba Raimundo Cruz - Wika Kira
(2013).*

RESUMO

A dissertação trata de uma pesquisa, realizada na comunidade indígena Três Unidos e Escola Municipal Três Unidos – AUA KAMBEBA, no rio Cuieiras/baixo Rio Negro, que analisa a contribuição do conhecimento dessa etnia para a Educação em Ciências na Amazônia, considerando a forma como conduz as práticas de ensino de Ciências Naturais, numa proposta de educação escolar indígena, fortalecedora de suas tradições, de seu território e da sustentabilidade local. Teve como objetivo analisar o conhecimento tradicional do povo Omágua/Kambeba nas práticas de ensino-aprendizagem de ciências naturais na Escola Municipal Três Unidos – AUA KAMBEBA no Rio Cuieiras, e sua articulação com a concepção de espaço educativo na Educação em Ciências. Enquanto procedimento metodológico, optamos pela abordagem qualitativa da realidade histórica, política e sociocultural dos Omágua/kambeba, em que priorizamos o conhecimento das metodologias e das concepções indígenas de ensino e aprendizado das Ciências Naturais em espaços diferenciados de educação formal que, hoje, configura uma perspectiva de educação intercultural no estado do Amazonas. As conclusões apontam que o povo Omágua/Kambeba subsidia sua prática de ensino-aprendizagem escolar, nos anos iniciais do ensino fundamental, na perspectiva da pedagogia de projetos, privilegiando a interdisciplinaridade nos espaços educativos, articulando os conhecimentos tradicionais com o currículo oficial.

Palavras-chave: Conhecimentos/saberes. Ensino de ciências. Educação escolar indígena. Espaços educativos.

ABSTRACT

The dissertation is a survey conducted in the indigenous community and United School District Three Three States - AUA Kambeba in Cuieiras / lower Rio Negro, which analyzes the contribution of knowledge that ethnicity for Science Education in the Amazon, considering how conducts practical teaching of Natural Sciences, a proposal for indigenous education, empowering its traditions, its territory and local sustainability. Aims to analyze the traditional knowledge of the people Omágua / Kambeba practices in the teaching and learning of natural sciences in the School Hall Three States - AUA Kambeba Cuieiras in Rio, and its articulation with the design of educational space in Science Education. While methodological procedure, we opted for a qualitative approach of historical reality, political and sociocultural Omágua / Kambeba, prioritizing knowledge of methodologies and indigenous conceptions of teaching and learning of Natural Sciences in different spaces of formal education, which today configures a perspective of intercultural education in the state of Amazonas. The findings suggest that people Omágua / Kambeba subsidizes their teaching-learning school in the early years of primary school, in the perspective of pedagogy project, focusing on interdisciplinary educational spaces, combining traditional knowledge with the official curriculum.

Key-words: knowledges/learnings. Science Teaching. Indigenous Education School. Educational spaces.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Área da Comunidade Indígena três unidos.....	14
FIGURA 2 - Mapa do território de concentração demográfica dos Kambeba (Séc. XVI e XVII).....	22
FIGURA 3 - Mapa das aldeias e localidades Omágua/Kambeba no Século XX.....	23
FIGURA 4 - Índio Omágua/Kambeba (Cabeça Chata) – Séc. XVI e XVII.....	25
FIGURA 5 - Indumentária dos Omágua/Kambeba do séc. XVI e XVII.....	29
FIGURA 6 - Tuxaua com indumentária Omágua/Kambeba.....	30
FIGURA 7 e 8 - Indumentárias Omágua/Kambeba confeccionadas pela matriarca de Três Unidos.....	31
FIGURA 9 - Frente da comunidade indígena Três Unidos.....	35
FIGURA 10 - Igrejinha do Divino Espírito Santo.....	36
FIGURA 11 - Mapa de localização da comunidade indígena Três Unidos.....	38
FIGURA 12 - Escola Estadual Samsung do Amazonas.....	50
FIGURA 13 - Restaurante ASMIK	50
FIGURA 14 - Frente da escola Municipal Três Unidos.....	62
FIGURA 15 - Frente da nova Escola Kambeba.....	66
FIGURA 16 - Telecentro da nova Escola Kambeba.....	66
FIGURA 17 – Confeção de canoa.....	79
FIGURA 18 e 19 - Trilha do Conhecimento.....	85
FIGURA 20 e 21 - Grafismos Kambeba.....	86
FIGURA 22 - Alunos da Escola Três Unidos mostrando grafismo	87
FIGURA 23 e 24 - Alunos da Escola Três Unidos ensaiando dança Kambeba.....	87
FIGURA 25 - Preparo da farinha de mandioca.....	88
FIGURA 26 e 27 - Realização do projeto medicina tradicional Kambeba.....	89

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 OMÁGUA/KAMBEBA: O POVO DAS ÁGUAS.....	19
2.1 O Povo Omágua/Kambeba na história da Amazônia Brasileira.....	21
2.2 População Omágua/Kambeba: Localização e distribuição.....	21
2.3 Etimologia Omágua/Kambeba.....	24
2.4 Relações intertribais e socioculturais.....	27
2.4.1 Organização Omágua/Kambeba.....	27
2.4.2 Indumentárias.....	29
2.4.3 Moradia.....	31
2.4.4 Língua.....	33
2.4.5 Os Omágua/Kambeba de Três Unidos.....	35
3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO AMAZONAS E O CONTEXTO DA ESCOLA OMÁGUA/KAMBEBA.....	40
3.1 Etnogênese e o ressurgimento do povo Omágua/Kambeba.....	40
3.2 O Movimento Indígena e a conquista de direitos.....	43
3.3 A força da liderança indígena Omágua/Kambeba.....	47
3.4 Aporte jurídico para Educação Escolar Indígena no Amazonas.....	52
4 A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS NA ESCOLA INDÍGENA “TRÊS UNIDOS – AUA KAMBEBA”.....	61
4.1 As práticas de ensino-aprendizagem de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Três Unidos - AUA Kambeba.....	61
4.2 Sistematização dos conhecimentos Kambeba articulados com os conhecimentos teórico-prático de ensino-aprendizagem de Ciências Naturais na Escola Três Unidos – AUA Kambeba.....	72
4.3 As concepções dos Kambeba sobre espaços não formais de educação em Ciências Naturais e o desenvolvimento do ensino de ciência.....	78
CONCLUSÃO.....	92
REFERÊNCIAS.....	95
APÊNDICES.....	104

1 INTRODUÇÃO

A Amazônia é uma região de contrastes! De um lado, uma riqueza natural e cultural evidenciada por meio de sua biodiversidade, da sociodiversidade e de suas populações nativas e tradicionais, que buscam uma convivência harmônica com o meio ambiente há milênios; e de outro, a luta dos amazônidas para resistir ao processo de colonização na região, que perdura até os dias atuais, e os coloca à mercê de um sistema político que não leva em consideração suas especificidades culturais.

Berço de centenas de culturas distintas, a Amazônia tem sido objeto de estudos e aprendizado desde sua revelação, iniciada por Vicente Yañes Pinzon e pela expedição de Francisco Orellana, passando a ter em sua direção com o decorrer dos tempos o olhar dos povos do mundo inteiro, vista como uma questão mundial, centros dos interesses políticos e econômicos.

Esse conhecimento sobre a Amazônia e a inquietação sobre seus aspectos sociais ganharam maior visibilidade a partir da experiência vivenciada por nós durante a pesquisa, o que também contribuiu para nossa formação enquanto educadores, incitando a busca por conhecimento acerca das práticas vivenciadas tanto na comunidade quanto na escola, e a possibilidade de se pensar uma proposta pedagógica na qual se considerasse o multiculturalismo nas escolas amazônicas.

Quando ingressamos no mestrado de Ensino de Ciências na Amazônia, já estávamos propensos a realizar nossa pesquisa aproveitando a experiência com os Mura-Pirahã, localizados as margens do Rio Madeira, entre Humaitá e Manicoré, nas cabeceiras do Rio Marmelos, considerando as nossas andanças pelo referido rio e as experiências vivenciadas com essa etnia e com os seus conhecimentos/saberes.

Enfatizamos também o contato com os Tikuna, localizados no bairro Cidade de Deus e os Sateré-Mawé no bairro da Redenção, em Manaus, quando participamos de vários encontros, marcados pelos rituais da “Menina Moça” e da “Tucandeira”, além das apresentações de danças e artefatos nas Feiras Culturais, realizadas pela escola a qual atuávamos como gestora, no período de 2005 a 2010.

Porém, a partir do primeiro contato, seguidos de muitos outros com os Baniwa e Coripaco do Alto rio Negro, fomos levados a elaborar um projeto com a temática “Os Movimentos Indígenas e os Projetos Educacionais na Educação em Ciências: imbricações

com a problemática de sustentabilidade dos Baniwa e Coripaco no Alto Rio Negro”. O lugar escolhido foi São Gabriel da Cachoeira, porém ficou inviável pela distância e os altos custos da viagem; dessa forma, procuramos outra comunidade que atendesse às nossas expectativas.

Assim, enveredamos por uma excursão às comunidades indígenas que fazem parte do Baixo rio Negro, no perímetro pertencente à Zona Rural de Manaus/Amazonas. A tranquila viagem nos proporcionou passar por várias comunidades, dentre as quais, Boa Esperança, Terra Preta e Três Unidos no rio Cuieiras, Baixo Rio Negro. Ao raiar do dia, aguardávamos com ansiedade o primeiro contato com os povos tradicionais indígenas da região. Antes de descermos do barco, os coordenadores do projeto “Ensino de Ciências, cultura e sustentabilidade” do qual fazíamos parte como pesquisadores, reuniram com o grupo para direcionar o trabalho e a intenção de verificar possibilidades de um campo de pesquisa que atendesse ao projeto de alguns mestrandos.

Nessas comunidades, foi possível parar por algumas horas, fazer contato com as lideranças indígenas, expor os objetivos de nossa estada, assim como falar de nossos projetos de pesquisa, para depois ouvir a opinião do tuxaua, dos professores e da comunidade em geral.

A viagem nos proporcionou conhecermos a comunidade indígena Três Unidos, e a primeira impressão que tivemos do lugar foi muito boa, de um belo cartão postal. Localizada às margens do rio Cuieiras, o lugar é habitado por parentes¹ (indígenas) que pertencem à etnia Omágua/Kambeba. O encontro com esse povo propiciou optarmos em realizar nossos estudos em Três Unidos.

A escolha se deu principalmente pela trajetória desses indígenas, que se confunde com história de nossa Amazônia. Outro fator decisivo foi perceber o quanto são críticos e determinados em suas concepções de mundo, crenças e valores, além da acolhida e interesse no momento da exposição sobre a temática a ser pesquisada. Assim, foi preciso rever o projeto já existente, pois, o mestrado tratava da Educação em Ciências na Amazônia, fato esse, que nos levou a repensarmos o problema de pesquisa, focando agora a Escola Municipal Três Unidos – AUA Kambeba, especificamente o conhecimento Omágua/Kambeba e a Educação em Ciências. Ao definirmos a comunidade Três Unidos, enquanto local de nossa pesquisa, iniciamos os primeiros registros em diário de campo. E a

¹ O termo “parente” é utilizado como tratamento comum entre os indígenas, conforme SILVA (2012, p. 86). Não representa apenas a união dos povos, mas entre outros, os que compartilham de alguns interesses comuns, como o direito à terra [...] e que estão juntos na luta pela autonomia sociocultural perante a sociedade nacional.

partir desse momento começamos a participar do processo, ora fotografando, filmando ou gravando as falas e conversas com os indígenas Omágua/Kambeba.



Figura 1 Área da Comunidade Indígena Três Unidos
Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2013.

Nesse contexto, enquanto filha das barrancas² do Rio Madeira, que possui forte relação com os indígenas, vimo-nos diretamente envolvida na possibilidade de construir, conjuntamente com esse povo, um processo de socialização que agregasse neste caminho, os bens materiais e imateriais dos Omágua/Kambeba, escolhidos como sujeitos/objetos do presente estudo.

Salientamos que este processo influenciou para escolhermos cursar um Mestrado em Ensino de Ciências na Amazônia, levando em consideração a perspectiva interdisciplinar do Programa. Com base nessa premissa, registramos a importância de termos mergulhado na temática indígena, pois oportunizou-nos reviver uma realidade já experimentada por nós, que nos direcionou e motivou enquanto ponto de partida de nossa pesquisa.

O grande desafio é a promoção das ciências, tecnologia e inovação como força produtiva, garantindo o equilíbrio entre o desenvolvimento e preservação ambiental, criando oportunidades para a melhoria da qualidade de vida ao povo amazônica e as futuras gerações. Tendo este parâmetro como base, nos propusemos a investigar sobre como os conhecimentos/saberes tradicionais do povo Omágua/Kambeba vêm contribuindo para a Educação em Ciências, considerando a forma como foram conduzidas as práticas de Ensino

² Grifo nosso.

de Ciências numa proposta de educação escolar indígena fortalecedora de suas tradições, de seu território e da sustentabilidade local.

Importa destacar que os Omágua/Kambeba, nos séculos XVI e XVII, representavam uma das maiores etnias a habitar as várzeas³ da Amazônia brasileira, vista pelos cronistas da época como um dos povos mais importantes desta região geográfica. Isso se dava também pelo fato de sua aparência física (cabeça chata), indumentária, e pela facilidade de adaptação à várzea e a outras culturas.

Dada como extinta a partir do século XVIII, nas últimas décadas do século XX a etnia Kambeba, com o início da mobilização pelos direitos indígenas, vem se auto-determinando enquanto o povo das águas, os Omágua do Solimões⁴. E, ainda que timidamente, sua população vem apresentando ao longo dos anos um crescimento notável, como ocorreu com a Comunidade Três Unidos, que na década de 1990 era formada por apenas 4 (quatro) famílias e atualmente constam cerca de 18 (dezoito) famílias.

No nosso trabalho, analisamos como a Escola Municipal Três Unidos – AUA KAMBEBA trabalha os conhecimentos/saberes tradicionais Kambeba nas práticas de ensino-aprendizagem, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tomando por base a disciplina Ciências Naturais?

Entendemos que, nas últimas décadas, o tema conhecimentos/saberes tradicionais dos povos indígenas tem sido pauta para discussão nos diversos segmentos da sociedade que procura a revitalização por meio da transmissão dos mesmos. Nesse sentido, os Omágua/Kambeba possuem um legado de conhecimentos/saberes herdados dos seus antepassados, e, apesar da grande perda, ainda hoje buscam transmitir de geração em geração seus costumes e tradição, contribuindo para a sobrevivência de seu povo. Foi diante de tal constatação que surgiram nossas questões norteadoras, quais sejam:

1) Qual(is) a(s) concepções dos Omágua/Kambeba sobre espaços não formais ou espaços educativos de educação em Ciências e no desenvolvimento do ensino de Ciências Naturais na Escola Municipal Três Unidos?

³ Planícies sazonalmente inundáveis que ocorre ao longo da calha do rio Amazonas e na foz de seus principais afluentes.

⁴ Rio brasileiro que banha o estado do Amazonas. Nasce no Peru e ao entrar no Brasil, mais precisamente em Tabatinga, recebe o nome de Solimões, devido aos povos Yurimágua que habitavam as suas margens e associavam o rio ao veneno utilizado nas pontas de flechas e dardos utilizados por esses indígenas. Wikipédia, a enciclopédia livre, < http://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_Solim%C3%B5es>. Acesso: 09 out. 2012.

2) Como os conhecimentos Omágua/Kambeba se articulam com os conhecimentos teóricos (científicos) nas práticas de ensino-aprendizagem de Ciências Naturais na Escola Municipal Três Unidos - AUA KAMBEBA?

3) Qual(is) a(s) as práticas de ensino-aprendizagem de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Três Unidos – AUA KAMBEBA?

Nessa perspectiva, elaboramos como desdobramento do problema o objetivo geral da nossa investigação: Analisar o conhecimento tradicional do povo Omágua/Kambeba nas práticas de ensino-aprendizagem de Ciências Naturais na Escola Municipal Três Unidos – AUA KAMBEBA no Rio Cuieiras, e, sua articulação com a concepção de espaço educativo na Educação em Ciência. Acompanhando essa lógica de investigação, a partir das questões norteadoras, definimos os objetivos específicos:

1) Verificar as concepções dos Omágua/Kambeba sobre espaços educativos de Educação em Ciências e o desenvolvimento do Ensino de Ciências Naturais na Escola Municipal Três Unidos – UAU KAMBEBA;

2) Identificar os conhecimentos Omágua/Kambeba articulados aos conhecimentos teóricos nas práticas de ensino-aprendizagem de Ciências Naturais na Escola Municipal Três Unidos – AUA KAMBEBA;

3) Conhecer as práticas de ensino-aprendizagem de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Três Unidos – AUA KAMBEBA;

Tivemos como sujeitos da pesquisa as lideranças da comunidade assim descritas: um (01) tuxaua, um (01) agente de saúde, uma (01) parteira, um (02) professores, uma (01) coordenadora da Associação das Mulheres Indígenas Kambeba – ASMIK e (03) alunos Kambeba, da escola e comunidade indígena Três Unidos no Rio Cuieiras/Baixo Rio Negro, sendo (05) cinco indígenas do sexo masculino e (04) três do sexo feminino, com idade entre dez (10) a noventa e três (93) anos.

O desenvolvimento da pesquisa de campo pode ser considerado um dos momentos de maior desafio para o pesquisador. A começar pela chegada ao campo/lugar, o encontro com o outro, as primeiras impressões, os desencontros, enfim, tantos acontecimentos que tiram o sono, apaixonam, desesperam, emocionam, que levam a grandes relações de amizades, mas, que se faz necessário para selecionar os entrevistados, sistematizar o diário de campo, dentre outros.

Nessa direção, optamos pela abordagem qualitativa, caracterizada, como “um modo disciplinado e qualitativo de investigação do caso único”, enfatizando “os episódios

significativos, a sequencialidade dos acontecimentos em contexto, a totalidade do indivíduo” (STAKE, 2009, p. 12).

Para Bogdan e Biklen (1994) a abordagem qualitativa é a mais indicada quando se estuda os contributos de uma determinada cultura (conhecimentos/saberes Kambeba) e dentre as estratégias mais representativas, destaca a observação participante, na qual o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganha a sua confiança, elaborando um registro escrito sistemático de tudo aquilo que ouve e observa, justificando o seu uso em nossa pesquisa.

No que se refere à pesquisa de campo, foi destacada a realidade histórica, política e sociocultural da etnia Omágua/kambeba, em que priorizamos o conhecimento das metodologias e das concepções indígenas de ensino e aprendizado das Ciências Naturais em espaços diferenciados de educação formal que hoje configuram uma perspectiva de educação intercultural no Estado do Amazonas porém, não exclui os aspectos quantitativos a serem considerados.

Quanto às técnicas empregadas para coleta de dados, tivemos como ponto de partida a observação participante, na qual, “de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (ESTRELA, 1994, p. 31). Ressaltamos que no processo de observação, o pesquisador não deverá “deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto” (ESTRELA, 1994, p. 35).

Destacamos que os diálogos se deram por intermédio de entrevistas semiestruturadas, na qual o entrevistador, apesar de seguir uma ordem pré-estabelecida, também se utilizou de questões abertas, permitindo maior liberdade para emissão de opiniões. De igual modo, por reuniões, encontros e assembleias, além de análise dos documentos como histórico da escola, plano de aula, projetos educativos, análise do Decreto nº. 1.394/2011, e dos Planos de Metas da Secretaria Municipal de Educação – SEMED 2005 e 2013 (ESTRELA, 1994; ESTEVES, 2006).

Assim, estruturamos a dissertação em três capítulos. No primeiro, traçamos uma trajetória histórica sobre a vida, os conhecimentos/saberes dos Omágua/Kambeba, para a construção de valores culturais, representando a vida e a história desse povo. Para isso, recorreremos aos relatos de cronistas, viajantes e aos estudos de pesquisadores como Pinto (2006); Porro (1992; 1995); Marcoy (2006); Carvalho Júnior (2011); Carvalho (1998); Ferreira (2008); Krüger (2003); Acuña (1994); Luciano (2006); Meirelles Filho (2004); Maciel (2007; 2006; 2003).

O segundo capítulo concerne à retrospectiva das reivindicações do movimento indígena por educação escolar indígena, iniciada na Constituição Federal de 1988, estendendo-se ao Amazonas até a implantação e consolidação dos processos educacionais no Rio Cuieiras, mais precisamente na comunidade e Escola Municipal Três Unidos - AUA KAMBEBA. É importante lembrar que a construção dessa escola implica diretamente nos aportes constitucionais, reconhecendo que os direitos indígenas estão alicerçados numa educação diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue, permitindo, assim, aos Kambeba, afirmar seus princípios culturais e seus projetos de vida. Para entendermos de que forma se deu a incorporação da escola na vida desse povo, dialogamos com vários teóricos, dentre eles: Silva e Bonin (2006); Bergamashi (2009); Bonin (1998; 1999); Ramos (2007); Santos (2012).

No terceiro capítulo, investigamos como se processa a Educação em Ciências Naturais na Escola Municipal Três Unidos – AUA KAMBEBA no rio Cuieiras⁵ /Baixo Rio Negro, levando em conta que o processo ensino-aprendizagem nessa escola baseia-se na Pedagogia de Projetos. Analisamos, ainda, se ocorre ou não o diálogo intercultural no espaço escolar indígena e se os conhecimentos/saberes e os valores Omágua/Kambeba ainda estão presentes nessa comunidade. Para isso, entrecruzamos os dados da nossa pesquisa de campo com categorias teóricas advindas de autores como Lévi-Strauss (1989); Fontoura (2005); Vieira (2009); Junqueira (2008); Valente (2002; 1999). As arguições ratificam o trabalho voltado para a condução do processo de ensino-aprendizagem na escola, com conteúdos articulados à Educação em Ciências, considerando, principalmente, a produção do conhecimento vivenciada pelos alunos.

Nas considerações finais, retomamos os eixos centrais da pesquisa, destacando que a Escola Municipal Três Unidos – AUA KAMBEBA caracteriza-se como cenário de práticas pedagógicas significativas a partir da Pedagogia de Projetos, privilegiando a integração entre as várias áreas do conhecimento, contemplando principalmente as Ciências Naturais. As discussões indicam que a temática está em processo de construção e que pode contribuir com o projeto de futuro das comunidades, considerando a prática de ensino-aprendizagem dos povos Omágua/Kambeba de Três Unidos.

⁵ Rio localizado a margem esquerda do Baixo rio Negro.

2 OMÁGUA/KAMBEBA: O POVO DAS ÁGUAS

“O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história (BENJAMIN, 1987, p. 223)”.

Este capítulo aborda a historicidade do povo Omágua/Kambeba, utilizando narrativas dos cronistas e viajantes dos séculos XVI e XVII, os quais revelam que a conquista do rio Amazonas foi uma revelação espanhola, como apresenta Rodolfo Garcia (Prefácio/PINTO, 2006). Foi Vicente Yañes Pinzon quem perlustrou seu curso dos Andes, do Equador à sua foz, em 1500, e Francisco Orellana, quem descobriu sua entrada, em 1542. Antes, porém, eram os portugueses que frequentavam o estuário, tão bem conhecido por eles, segundo o próprio Orellana, ao confirmar sobre as permissões ao rei católico para contratar marinheiros portugueses, por serem “*losunicos que sepanla costa Del rio donde es mi viaje*” (PINTO, 2006, p.15).

Vicente Yañes Pinzon atingiu a foz do rio Amazona, em fevereiro de 1500, denominando-a Santa Maria de La Mar Dulce. Quatro décadas depois, seria a vez de Francisco Orellana descer o Napo e, daí, o grande rio em uma das muitas expedições espanholas em busca de ouro (El Dorado)⁶. O frei dominicano Gaspar de Carvajal acompanhava-o na viagem e se tornou o primeiro cronista a escrever sobre a Amazônia: *Relacion Del Nuevo Descubrimiento Del Famoso Rio Grande de las Amazonas*. Em relação a esse acontecimento, Gabriel Soares de Souza (1851, p. 18-19)⁷ descreve no ano de 1587, que:

Como não há cousa que se encubra aos homens que querem cometer grandes emprezas, não pode estar encoberto este rio do mar doce ou das Amazonas. O Capitão Francisco de Orellana que, andando [...] descobrindo a terra, entrou por ella dentro tanto espaço que se achou perto do nascimento deste rio. E vendo-o tão caudaloso, fez junto d’ele embarcações, segundo o costume d’aquelas partes, em as quais se embarcou com a gente que trazia e se veio por este rio abaixo em o qual se houveram de perder por levar grande fúria e correnteza, e com muito trabalho tornou a tomar porto em povoado; na qual jornada teve muitos encontros de guerra com o gentio e com um grande exército de mulheres que com elle pelejaram com arcos e flechas, donde o rio tomou o nome das Amazonas.

⁶ Antiga lenda narrada pelos índios aos espanhóis na época da colonização das Américas falava de uma cidade cujas construções seriam todas feitas de ouro maciço e cujos tesouros existiam em quantidades inimagináveis.

⁷ SOUZA, Gabriel Soares de. Tratado descritivo do Brasil em 1587. Edição organizada e comentada por Francisco Adolfo de Varnhagen. Rio de Janeiro, Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. 1851.

Conseqüentemente, Orellana, ao vencer o desafio de realizar todo o percurso, viajando cerca de 1.800 léguas até chegar à foz do Amazonas, passou a ser reconhecido como o primeiro europeu a explorar quase toda a extensão do fabuloso rio, isto é, a descoberta do novo mundo vivenciada pela expedição de Francisco Orellana serviu para impulsionar muitos aventureiros adentrarem as águas deste misterioso rio a procura de riquezas, o que levou o século XVI a ser reconhecido como a era do nascimento do Amazonas e sua concreta revelação aos olhos e ouvidos dos europeus. (CARVALHO, 1998).

De acordo com Meireles Filho (2004, p. 98), é estimado que houvesse, naquele período, mais de mil etnias e línguas indígenas diferentes no Brasil. Quanto à região do Amazonas, cientistas são unânimes em afirmar que habitavam as margens do grande rio mais de um milhão de pessoas. O violento contato entre os colonizadores europeus e as civilizações amazônicas desencadeou um verdadeiro genocídio, seja pelas doenças introduzidas, seja pelo processo de aculturação promovido pelos missionários católicos. A partir do século XVIII, cresceu a curiosidade científica e o interesse das coroas europeias sobre as grandes regiões, principalmente, a Amazônia.

Durante décadas, foram as sociedades indígenas as mais prejudicadas, com o genocídio, a escravidão, a perda de suas culturas e, conseqüentemente, das línguas faladas por esses povos. Na Região Norte, hoje existem cerca de 342.836 índios, dos 896,9 indígenas da população nacional (IBGE, 2010)⁸.

Os dados do IBGE (2010) contabilizaram 274 línguas indígenas faladas, excluindo as originárias dos outros países, denominações genéricas de troncos e famílias linguísticas, dentre outras, sendo a Tikuna a mais falada (34,1 mil pessoas). Nas terras, foram declaradas 214 línguas e 249 foram calculadas tanto nas áreas urbanas quanto rurais localizadas fora das terras. Estima-se que 85% das línguas indígenas tenham desaparecido na Amazônia. Das cerca de 1,3 mil línguas indígenas faladas no Brasil na época da chegada dos portugueses, restam cerca de 180. Mediante essas informações entende-se que muitos desses idiomas estão ameaçados de extinção.

⁸http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2194&id_pagina=1. Censo 2010: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas. Acesso: 02 jan. 2013.

2.1 O Povo Omágua/Kambeba na história da Amazônia Brasileira

Nos séculos XVI e XVII, as expedições encontraram grande quantidade de povos indígenas vivendo na várzea do Amazonas, como os Omágua/Kambeba, também conhecidos como “povo das águas”, objeto do nosso estudo. Essa etnia era vista como uma das mais numerosas, tanto que, cronistas e viajantes ficaram maravilhados ao manter contato com esse povo, enfatizando a surpresa em relação à grande quantidade de canoas deslizando sobre as águas, e a que menos trazia pessoas, estava composta cada uma, de um número de dez a doze Omágua/Kambeba, totalizando mais de trezentas canoas, despontando rio à fora da grande província (MEIRELES FILHO, 2004).

Por sua vez, Cristoval de Acuña, confirmando o que fora relatado por Carvajal sobre o novo descobrimento do Rio Amazonas, descreve ser realmente verdade tudo o que fora revelado sobre a grande densidade populacional e a dimensão das aldeias indígenas, principalmente a Província dos OmáguaKambeba, que no seu entendimento, classificava-a como a que tinha a civilização mais avançada e a mais dilatada tribo dentre todas as demais que havia conhecido.

Pinto (2006, p.67) acrescenta que “a nação Omágua/Kambeba era uma numerosa e expandida tribo que, no mapa do padre Samuel Fritz, aparece à margem superior do rio Amazonas, na ação em que este corre entre os rios Napo e Japurá”. O país dos Omágua ocupava a região mais cobiçada do planeta – lugar onde situava o tão incerto e sonhado ElDorado que era o sonho constante dos que vinham à conquista da América (MEIRELLES FILHO, 2004).

2.2 População Omágua/Kambeba: Localização e distribuição.

A etnia Omágua/Kambeba, no tempo da descoberta do grande rio Amazonas era uma das mais populosas, chegando a ocupar grande parte da várzea, ao longo do rio Solimões. Esse povo, a partir da colonização, foi dado como extinto, dificultando nos anos de 1979 e

1980 a realização do censo populacional dos indígenas pela Prelazia de Tefé (MACIEL, 2007).

Porém, por meio dos dados levantados nos censos, é possível identificar o crescimento dos Omágua/Kambeba, que no ano de 1982 apresentavam-se com um quantitativo de 54, seguindo o ano de 2002 com 325, alcançando em 2010 um quantitativo de 780 Kambeba, distribuídos no médio e alto Solimões e baixo Rio Negro.

Esse importante povo indígena da Amazônia não é originário dessa região, conforme sinaliza Marcoy (2006, p. 67), o povo Omágua/Kambeba é:

Originário do hemisfério norte, como testemunham sua avançada civilização, seus costumes e suas artes materiais, evidentemente tomadas de empréstimo, como as dos Incas, aos antigos mexicanos, os Umauas, depois de se fixarem, provavelmente por alguns séculos, no sopé dos Andes de Popayan a na Nova Granada, dirigiram-se para as cabeceiras do Japurá, onde uma tribo de sua raça existe até hoje com o nome de Mesayas.

Relatos dos séculos XVI e XVII mostram que a várzea do alto Amazonas era quase totalmente habitada pelos Omágua/Kambeba, sendo vistos pelos viajantes com certa admiração e espanto, não só por aspectos culturais, mas também por sua densidade populacional e por sua organização e poder político.

Ancorados nas análises de Maciel (2003), procuramos compartilhar a figura 2, que se trata do mapa onde estão evidenciados os territórios de concentração dos Omágua/Kambeba, no período da descoberta do Novo Mundo.

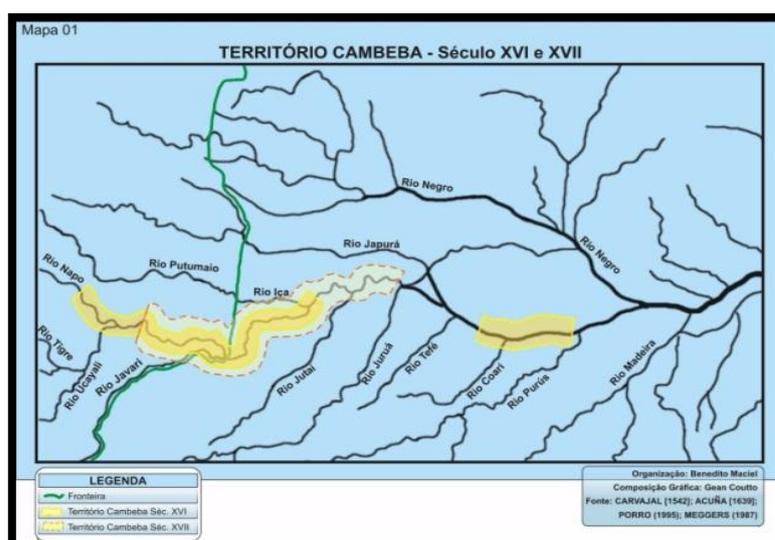


Figura 2 Mapa do Território de concentração demográfica dos Kambeba (Séc. XVI e XVII)

Fonte: Dissertação de Mestrado - Maciel, 2003 p. 37.

Hoje, os kambeba podem ser encontrados na Amazônia peruana e na Amazônia brasileira, em localidades como Igarapé Grande, Jaquirí e Betel (alto e médio Solimões); Nossa Senhora da Saúde/Três Unidos (baixo rio Negro), local escolhido para realização de nossa pesquisa; a Aldeia *Tururukari-Uka* (Manacapuru) e também em Novo Airão. Destacamos ainda, a existência de algumas famílias Omágua/kambeba residentes na cidade de Manaus, espalhadas por alguns bairros como Compensa, Colônia Santo Antônio, Zumbi.

Conforme Kambeba (2013), “o povo foi forçado a se espalhar para garantir a sobrevivência”, e “de acordo com informações da Funai, há presença de kambeba no Ceará”¹⁰. Sobre essa informação, o professor indígena de Três Unidos nos informou a existência de Kambeba na aldeia Borá, localizada em frente à aldeia Betel no médio Solimões.

2.3 Etimologia¹¹ Omágua/Kambeba.

Omágua/Kambeba eram moradores da várzea, dos rios, e para se diferenciarem dos povos da terra firme, utilizavam o método de achatamento do crânio. Esse povo, de acordo com Paul Marcoy (2006, p.67), ao adentrarem o Brasil e:

Deslocados, mais tarde, do Japurá para o Amazonas, foram chamados, de Águas, Em-Águas ou Omáguas, conforme a região que haviam atravessado em sua migração para o sul. Ao se estabelecerem no Brasil, assumiram ou receberam – talvez da grande nação dos Tupinambás, que eram senhores de uma grande parte do Amazonas, o nome de Iacanga-Pena (cabeça-chata), em alusão ao seu costume de achatar a cabeça.

O recebimento do nome nacional Omágua, ou cabeças-chatas na língua geral, correspondente a Cambeba ou Campeva, resultante do hábito que esse povo tinha de comprimir o crânio de seus bebês entre duas talas de madeira, prática essa, que durava toda

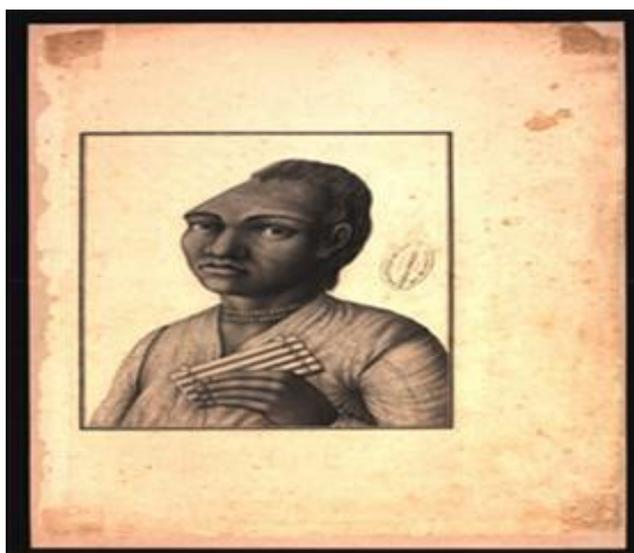
¹⁰ KAMBEBA, Adana. **Entrevista - Combate Racismo Ambiental**. Disponível em <<http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2012/04/atriz-de-xingu-deixa-o-amazonas-para-estudar-medicina-na-fmg.html>>. Acesso: 18 fev. 2013.

¹¹ Ciência que investiga a origem, étimo, das palavras procurando determinar as causas e circunstâncias de seu processo evolutivo. Matéria ou disciplina que analisa a descrição de uma palavra em vários âmbitos linguísticos anteriores à sua formação. Procedência de um termo tanto em sua forma mais antiga quanto nos aspectos relacionados à sua evolução. **Dicionário online de português**. (2009-2013). Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/etimologia/>>. Acesso: 06.fev.2013.

a fase da primeira infância. Para Pinto (2006, p. 68), “essa compressão graduada da caixa craniana dava-lhe uma configuração oblonga e fazia aumentar a arcada superciliar apresentando os olhos um relevo extraordinário”. Reforçando esse pensamento, Ferreira (2008, p.202) relata que “este nome de Umuá na sua língua quer dizer “cabeça-chata”, o mesmo significa Cambeba/Omágua, nome tirado da língua geral do Brasil, que os portugueses lhes dão”. Confirmando tal inferência, Adana Kambeba (2012) afirma que:

Fomos um dos primeiros povos a ter contato com o europeu na região amazônica (Peru/Brasil). Éramos conhecidos somente por omágua, que quer dizer 'povo das águas'. Posteriormente, passamos a ser conhecidos como kambeba devido ao hábito de nossos antepassados, que habitavam a região do estado do Amazonas, de comprimirem a cabeça das crianças com tala de junco e algodão para que as mesmas, ao crescer, tivessem seus crânios chatos. Kambeba vem do tupi: akanga é cabeça; e pewa é chata.¹²

Decorrendo desse fato, o professor Krüger (2003), reafirma que os índios Omágua, chamados pejorativamente de Kambeba, e que também “os portugueses chamavam vulgarmente Omágua, de Cambeba ou Camga-Peva, que quer dizer cabeças chatas, porque o distintivo dessa nação é o de ter a testa achatada e plana como a palma da mão”. KRÜGER, 2003, p. 30-31. Visualizando a figura 4 podemos conferir o que fora relatado pelos cronistas e viajantes dos séculos XVI e XVII em relação ao hábito adotado pelos Omágua/Kambeba de achatar a cabeça.



¹² BLOG de Tânia Pacheco. **Combate Racismo Ambiental**. Atriz do filme Xingu estuda medicina na UFMG, mas continua presa à cultura do seu povo. Disponível em: <<http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2012/04/atriz-de-xingu-deixa-o-amazonas-para-estudar-medicina-na-fmg.html>>. Acesso: 18 fev. 2013.

Figura 4 Índio Omágua/Kambeba (Cabeça Chata) – Séc. XVI e XVII
Fonte: Ferreira, 2008.

Krüger (2003, p. 27) ressalta que as cabeças chatas são sinônimo de estética, isto é, a forma que os Kambeba tinham de evidenciar sua beleza em detrimento a dos demais povos. Tanto que “as mulheres chegam a zombar e insultar as de outras nações, dizendo que tem a cabeça redonda como cuia (‘pilche’) ou cabaça, como os selvagens do mato”.

Esse detalhe é mencionado ainda na crônica do jesuíta Chantre y Herrera ao descrever que “é formosura, entre eles, ter um crânio bem achatado e levantado, e o que é mais, riem-se das demais gentes que têm como eles dizem cabeças de macaco” (CHANTRE Y HERRERA, apud: PORRO, 1992, p. 204). Essa prática sugere que os Kambeba modificavam o formato de suas cabeças para serem diferenciados dos demais povos vizinhos.

Provavelmente, esse hábito tenha se desfeito nas últimas décadas do século XVIII, devido à influência religiosa dos missionários que catequizavam na região e o tempo que passaram vivendo na companhia dos espanhóis. Estes podem ser considerados como mecanismos utilizados para a extinção do costume de achatar o crânio entre esses Omágua/Kambeba de São Paulo de Olivença.

Com efeito, o nome Kambeba, apesar de ser considerado pejorativo, é adequado a essa população, que sente orgulho de assim serem chamados, a ponto de segundo Marcoy (2006, p.72), ao ser perguntado a um caboclo pescador de tartarugas dos rios de São Paulo de Olivença se é de origem Juri, Ticuna, ou Mayoruna, com certeza ele responderá com altivez - “Não senhor, sou Kambeba”.

Esse mesmo entusiasmo, percebemos nos indígenas de Três Unidos ao serem chamados de Kambeba, porque para eles a palavra Kambeba tem um significado especial, é como se voltassem ao tempo e recordassem a força e a coragem vivenciadas pelos seus antepassados. Nesse particular, os Kambeba do rio Cuieiras, assim como os demais Kambeba pertencentes as outras comunidades em comum acordo, decidiram usar os nomes Omágua/Kambeba para se autodenominarem. Sendo assim, se faz necessário levar em conta as especificidades concernentes a esse povo etnicamente, culturalmente e socialmente diferente.

2.4 Relações intertribais e socioculturais

O povo Omágua/Kambeba, desde o período da conquista e exploração do Novo Mundo pelo colonizador, vem procurando sustentar sua identidade e seus aspectos socioculturais, assim como o fortalecimento do processo de relação com outros grupos, por meio de várias ações compartilhadas de forma intercultural. Nesse processo de contato, a cultura sofreu influências do contato interétnico, mas não abandonou seus conhecimentos, pelo contrário, vem se reafirmando e demonstrando a herança de seus antepassados.

2.4.1 Organização Omágua/Kambeba

Os Omágua/Kambeba eram vistos por cronistas e viajantes europeus dos séculos passados como os mais “civilizados”¹³. Maciel (2007) enfatiza que, nas crônicas dos séculos XVI e XVII, a cultura e a organização social desse povo eram comentadas como as “mais desenvolvidas” dentre as demais da região, o que torna a imagem do Kambeba ainda mais “evoluída”.

Acuña (1994, p.16) descreve que “o povo da Província ‘dos Água’, comumente chamados de Omágua” “são gente de mais razão e melhor governo que há em todo rio”, mas que tais qualidades, como “presença de alguma ordem”, teriam sido aprendidas de parte do grupo que viveu com os espanhóis no Peru.

Porro (1992, p. 17) registra que “governam-se por Principais nas aldeias; e no meio desta província, que é dilatada, há um Principal, ou rei deles, a que todos obedecem com grandíssima sujeição e lhe chamam *Tururukari*”.

Para os Omágua/Kambeba, a organização social é bem definida, tanto que, as províncias, reuniões de várias aldeias, tinham um poderoso chefe que as governava. No final do século XVII, o governo dos Omágua chamava-se *Tururukari*, que quer dizer “deus”, isto é, um grande líder, político e tuxaua. Por isso, na comunidade Três Unidos as lideranças

¹³ Conceito de civilização avançada formulada de acordo com a visão etnocêntrica europeia que considerava civilizado tudo que se aproximasse de seus próprios costumes e modo de vida e declarava “selvagem” ou “bárbaro” aquilo que fosse estranho aos seus olhos. **Grifo nosso.**

ênfatizam que se espelham no perfil desse mestre, articulador e defensor do povo e do território Omágua/Kambeba nos séculos passados.

Na comunidade, a parteira informou, é que *Tururukari* era uma espécie de deus dos Omágua/Kambeba, um grande líder, que coordenava todas as aldeias habitadas pelos Kambeba. Essa informação foi confirmada quando visitamos uma aldeia habitada por familiares/parentes de Três Unidos, no km 47 de Manaus/Manacapuru, que tem o nome de *Tururukari-UKA*. Ao chegar à aldeia, perguntamos o que significava *Tururukari-UKA*, então a Zana da aldeia, respondeu que significa a “Casa de *Tururukari*”. Reforçando tudo o que foi relatado, o tuxaua completou: “*minha filha, que é a Zana daqui, fez muito bem em escolher esse nome, que era para o nosso povo antigo uma espécie de deus, era um líder corajoso e valente*”¹⁴.

O povo Omágua/Kambeba, desde os primeiros contatos com a sociedade envolvente, de todas as tribos amazônicas, foi a que se mostrou mais permeável à cultura, permitindo maior adaptação aos costumes europeus, proporcionando grande facilidade de articulação com os demais povos, assim como, demonstrando uma organização interna notória, o que identificamos nos Omágua/Kambeba de Três Unidos, pois, mantêm boa relação com os demais segmentos da sociedade - políticos, organizações sociais, igrejas, comerciantes, viajantes, instituições educacionais, assim como com outras etnias que habitam o seu entorno.

Apesar de outrora serem vistos como cruéis e bárbaros e de terem tradição guerreira, os Omágua de hoje são altamente articulados, isto é, resolvem tudo na base da diplomacia¹⁵, como nos relatou o professor e o tuxaua:

*hoje não acontece mais essa rivalidade, somos todos parentes, procuramos viver bem com todos, até mesmo o casamento que não era aceito com algumas etnias, pode acontecer que será bem aceito, só não pode sair daqui de Três Unidos, casando com Kambeba passa a ser Kambeba também e viver conforme os nossos costumes. Se acontecer do casal se separar, o pai ou a mãe Kambeba juntamente com os filhos permanecem na aldeia, já aquele que não é da etnia vai embora..*¹⁶

¹⁴ Fala do grande líder do povo Kambeba da Aldeia Tururukari-UKA. Entrevista realizada em 2012.

¹⁵ Habilidade para lidar com pessoas, impasses. Caldas Aulete. Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

¹⁶ Fala do tuxaua da Comunidade Indígena Três Unidos e do Professor Kambeba. Entrevista realizada em 2012.

2.4.2 Indumentárias

A vestimenta produzida pelos Omágua/Kambeba era confeccionada com os mais finos e vistosos tecidos, o que dava a eles a impressão de mais razão e organização, sendo um dos aspectos culturais que chamou muito a atenção dos viajantes, pois os cronistas geralmente frisavam sempre em suas crônicas. Carvajal, Rojas e Acuña (1941, p.p 237-238) assinalam que todos os Omáguas/Kambeba andavam vestidos com decência com tecidos de algodão que eles mesmos cultivam, além de comercializá-los com outras nações vizinhas e que seus panos são vistosos e valorizados, pela variedade das cores e estilos, além da pintura feita com perfeição.

A esse respeito, Krüger (2003, p. 27) informa “que a roupa que vestiam era a mesma: uma espécie de túnica que lhes chegava à metade da coxa, um pouco aberta nas laterais e decotada no peito, conforme o atesta a gravura de corpo inteiro. Complementava o vestuário, talhado em pano de igual padrão, um modelo especial de calça ou bermuda que lhes descia um pouco abaixo dos joelhos”. Tal imagem apresenta-se na figura 5:



Figura 5 Indumentária dos Omágua/Kambeba do séc. XVI e XVII
Fonte: Ferreira, 2008.

Em face disso, os Omágua/Kambeba do século XXI continuam utilizando, como de costume, roupas, porém, seguindo o modismo da sociedade envolvente do momento, diferente das vestimentas do século XVI e XVII, descritos pelos viajantes da época. Na comunidade indígena Três Unidos, é perceptível como os Kambeba pelo fato de estarem em

efetivo contato com os não índios, apropriam-se das camisetas de algodão e da calça jeans, tendo como a única similaridade, somente a utilização constante de assessórios na cabeça e pescoço, indicando a posição de cada pessoa na comunidade.

O papel de cada membro dentro da comunidade indígena Três Unidos é evidenciado pela Kapara¹⁷/Kokar e o colar, como foi suscitado pelo tuxaua: “os kambeba que utilizam a Kapara com três carreiras e o colar com dente de onça, tem um grau maior de liderança, e, são utilizados pelos: tuxaua, zana e o professor, já o colar com duas carreiras são usados por aqueles designados pelo líder maior, e, os que tem uma carreira pelas crianças.”¹⁸

Embora não usem diariamente as indumentárias utilizadas pelos seus ancestrais, os Kambeba se enfeitam com estes artefatos em apresentações especiais, também as confeccionam para exposição e vendas na própria comunidade aos turistas e visitantes do lugar. Já o fundador (tuxaua) da comunidade Três Unidos, que vive na Aldeia *Tururukari-UKA*, fez questão de nos mostrar sua indumentária baseada no modelo dos séculos XVI e XVII, e afirmou: “eu sou índio Kambeba, por isso me visto para ficar pávulo, como fazia meu povo antigamente”,¹⁹ como nos mostra a figura 6.



Figura 6 Tuxaua com Indumentária Omágua/Kambeba
Fonte: Vieira (2011, p.140)

¹⁷ Acessório indígena

¹⁸ Fala do tuxaua da Comunidade Indígena Três Unidos. Entrevista realizada em 2012.

¹⁹ Fala do tuxaua Kambeba (líder da etnia Kambeba no Amazonas). Entrevista realizada em 06.11.2012

A esse respeito, a matriarca da família Cruz da comunidade Três Unidos fez questão de nos mostrar as indumentárias confeccionadas por ela, imitando as dos séculos XVI e XVII, que são vendidas por encomendas, e, também usadas nas festas que acontecem em datas especiais como: na festa do Divino, São Tomé, Nossa Senhora da Saúde, Festa junina e carnaval, sempre grandes festas coletivas. As peças são marcadas por pinturas, desenhos e grafismos pertencentes à arte Kambeba, como podemos conferir nas figuras n. 7 e 8.



Figuras 7 e 8 Indumentárias Omágua/Kambeba confeccionadas pela matriarca de Três Unidos
Fonte: Pesquisa de Campo (2013).

2.4.3 Moradia

O espaço habitado pelos Omágua/Kambeba é de extrema importância para o convívio familiar, obedecendo a um padrão próprio dessa etnia, e é parte da cultura material desse povo. Nos séculos passados, a moradia era em cedro, com teto de palha amarrada criteriosamente com cipó. Sua marca estava justamente por optarem por casas com modelos retangulares, com grandes pernas, dispostas próximas uma das outras, fazendo um enorme adereço ao longo dos rios, culminando com vastas aldeias, que eram divididas em blocos, e, cada bloco com porto próprio para atender a população. Uma aldeia com 330 habitantes, por

exemplo, consistia em uma fileira de 28 casas, sendo que cada casa era ocupada por uma família extensa (CIMI - CNBB NORTE I, 2002, p.25).

Bonin e Silva (1999) enfatizam que “as casas eram enfileiradas à margem do rio, costumavam ser grandes e retangulares, com porta nos lados e telhado de palmeira. Eram diferentes das casas de outros povos porque os Omágua/kambeba construía paredes feitas de tábua de madeira, especialmente o cedro”.

Sob tal arguição, destacamos as casas que existiam na aldeia kambeba Jaquiri, localizada no município de Alvarães, as quais eram similares às casas dos caboclos ribeirinhos, e, não se distinguiam nem um pouco das demais construções regionais. Tanto é, “que um viajante não informado da presença indígena na região não a perceberia, pois é impossível diferenciar os tipos de construções dos indígenas e não índios” (CIMI - CNBB NORTE I, 2002, p. 26).

Atualmente, as construções das casas pertencentes aos Omágua/Kambeba, residentes na comunidade indígena Três Unidos, no rio Cuieiras, apesar de algumas mudanças na forma arquitetônica tradicional dos padrões do século passado, ainda levam em conta construções com grandes pernas, mais parecendo as do tipo palafitas,²⁰ todas enfileiradas, uma ao lado da outra, acompanhando o contorno da margem do rio, predominando em sua maioria as de madeiras, cobertas não mais de palha, mas sim, com folhas de alumínio, pois a palha é escassa naquela área. E, como habitantes da várzea, é natural que prefiram terras localizadas a margem do rio.

Destacamos que existem construções feitas de tijolos, como é o caso do posto de saúde e de duas casas que abrigam famílias pertencentes à comunidade. Diferentemente dos séculos XVI, XVII, cada família mora em sua casa própria, e não mais agregados todos os membros da família como os pais, os irmãos e outros, dividindo uma só residência. Embora o casal tenha a sua própria casa, continuam tendo estreita ligação, obediência e respeito até à morte, para com os pais, sogros e, principalmente, ao tuxaua.

Em resumo, as casas estão divididas em quantidade mais ou menos de três ou quatro cômodos, dependendo do número de pessoas que vivem naquele espaço. Geralmente possuem uma sala, um ou dois quartos, uma cozinha e um espaço aberto na frente da casa, mais parecendo um pátio, onde no final da tarde as famílias sentam-se para prosear. Algo

²⁰ São casas construídas com grandes pernas de madeiras do tipo estacas, perna mancás, pau de escorras, dentre outros, ficando em níveis acima da terra, porque o terreno onde são construídas, geralmente alagam em época de chuvas ou enchentes, são também construções feitas em terras de várzea. **Grifo nosso.**

que muito nos chamou atenção foi a cozinha de cada família, pela quantidade de panelas dependuradas nas paredes, todas muito bem areadas.

2.4.4 Língua

A língua indígena, desde o processo de colonização no país, vem sofrendo inúmeras influências por parte dos não índios, em função do contato com o branco, processo de catequização pelos jesuítas, e migração dos índios para estudar em escolas regulares urbanas, frequentadas por não indígenas “a perseguição e a proibição das línguas indígenas acarretaram sérios prejuízos socioculturais e identitários aos povos indígenas no Brasil, principalmente porque para eles a língua é o signo mais claro de sua história” (LUCIANO, 2006, p. 124).

Os Omágua/Kambeba, não diferente de outras etnias, também sofreram perdas, a partir do momento em que foram obrigados a silenciar sua língua, identidade e tradições. Mas, para o tuxaua do clã dos Omágua/Kambeba no Amazonas, eles estavam apenas calados para não sofrerem nenhum tipo de violência, porém, faziam uso dela na intimidade com seus familiares. Tanto que no processo de ressurgimento de seu povo, em muitos momentos, teve que provar que sua identidade era Omágua/Kambeba, fazendo uso da língua materna:

Me lembro de uma que aconteceu lá na Funai, foi quando eu fui tirar a terra Três Unidos no Cuieira, aí, o representante da Funai falou que nós Kambeba não existia mais, aí levantei e disse ykiato papatua, taxara, pyssara tapuya Kambeba, que quer dizer em português eu sou neto, avô, filho e homem Kambeba.²¹

Os Omágua/Kambeba são pertencentes ao tronco linguístico tupi, da família linguística tupi-guarani, falam a língua geral da Amazônia (Ñheengatú), mas, o que predomina mesmo para eles é um vocabulário que identificam como sendo a língua materna Kambeba. Marcoy (2001), diz que: “*eles preservavam a língua dos seus pais, os Umaguas de Popayan; mas eles a falavam somente na intimidade, sendo o tupi sua língua corrente e um português confuso, mas inteligível e sua língua oficial e diplomática*”.

²¹ Fala do tuxaua e líder da etnia Kambeba no Amazonas. Entrevista realizada na Aldeia *Tururukari* - UKA, 2012.

Em relação a esse fato na comunidade pesquisada Três Unidos, os indígenas ali residentes não abrem mão de revitalizar a língua. E, embora não falem a língua Kambeba no dia a dia da Comunidade Três Unidos, os moradores procuram fazer uso nas reuniões formais com os não índios, e, principalmente na escola, por meio da figura do professor, que ao ser entrevistado sobre como realiza a revitalização da língua, respondeu que trabalha não só de forma interdisciplinar no momento da aula, mas, também no horário oposto, envolvendo não só os alunos, mas os familiares, principalmente, os líderes e os mais velhos, pois são eles quem dominam a língua com precisão. E disse mais:

Tenho um propósito, que é refutar as afirmações feitas por alguns pesquisadores de que o povo Kambeba fala somente o Ñheengatú, não é verdade, o que nós falamos mesmo é a nossa língua Kambeba, herdada dos nossos antepassados. Estou trabalhando com os meus alunos para validar essa afirmativa, de que os Kambeba falam a língua Kambeba, e não priorizam o Ñheengatú.²²

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

Em tal perspectiva, o povo Omágua/Kambeba tem buscado com o apoio de suas lideranças, fortalecer a língua materna e revitalizar os saberes tradicionais omágua/kambeba.

O coordenador do Movimento Indígena Omágua/Kambeba também vem desenvolvendo uma experiência de fortalecimento da identidade étnica, por meio de atividades que proporcionam a revitalização das práticas tradicionais Omágua/Kambeba, levando a fazer uma reflexão não apenas da importância dos conhecimentos, mas, principalmente, sobre as implicações de sua perda para o grupo como um todo.

Para tanto, foi criado o projeto Existimos sim! “o nosso futuro depende do nosso passado”,²³ o qual tem proporcionado momentos importantes para esse povo, como o

²² Fala do professor Kambeba da Escola Indígena Três Unidos no rio Cuieiras. Entrevista realizada em 2011.

²³ Fala do Presidente da Organização dos Kambeba do Alto Solimões – OCAS e Coordenador do Movimento Indígena Kambeba em Manaus.

trabalho de revitalização da língua que foi realizado por meio de oficinas, incorporado ao programa Reescrevendo o Futuro,²⁴ com um grupo 37 (trinta e sete) indígenas descendentes da etnia que estudaram durante sete meses o processo de ensino da língua materna Omágua/Kambeba e a língua geral *Ñheengatú*, possibilitando a esses indígenas continuarem em suas aldeias como agentes multiplicadores da língua.

2.4.5 Os Omágua/Kambeba de Três Unidos

Os Omágua/Kambeba, sujeitos de nossa pesquisa habitam a comunidade indígena Três Unidos localizada à margem direita do rio Cuieiras, mais precisamente na desembocadura desse mesmo rio, na margem esquerda do baixo rio Negro, a 50 km da capital do Estado do Amazonas, Manaus. A comunidade começou a ser organizada quando os Omágua/Kambeba da família Cruz migraram de Igarapé Grande no Médio Solimões, com destino a Manaus em busca de tratamento médico para o tuxaua. Assim, no ano de 1991 formaram a aldeia Nossa Senhora da Saúde, hoje Comunidade Indígena Três Unidos. No início eram apenas quatro famílias, hoje residem cerca de dezoito, somando a quantidade de mais ou menos 70 indígenas.²⁵

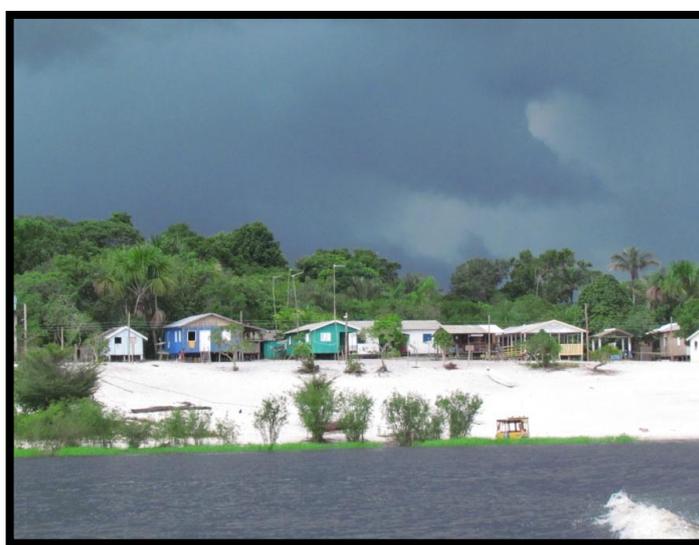


Figura 9 Frente da Comunidade Indígena Três Unidos
Fonte: Pesquisa de Campo (2012).

²⁴ Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro, executado pelo Governo do Estado, por meio da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Conselho de Desenvolvimento Humano (CDH), criado em 2003 para erradicar o analfabetismo no Amazonas, beneficia jovens e adultos da capital e do interior. Disponível em: < <http://www3.uea.edu.br/noticia.php?dest=info¬icia=18140>>. Acesso: 21 nov. 2012.

²⁵ Esses dados foram obtidos na comunidade durante a pesquisa de campo.

O espaço físico desta comunidade está distribuído de modo geral com casas elevadas do chão (com grandes pernas), enfileiradas, contemplando a alvejante areia da praia que fica em frente ao caudaloso rio Negro; uma Escola Municipal com o nome Três Unidos- AUA KAMBEBA de Ensino Fundamental de 1º ao 5º Anos; uma Escola Polo de Ensino Médio, construída por meio da Fundação Amazônia Sustentável – FAS em parceria com governo do Estado, Samsung e Coca-Cola para atender à demanda das comunidades localizadas nas proximidades; uma associação comunitária para realização de assembleias e encontros; um Polo Base, do Distrito Sanitário Especial Indígena – DSEI²⁶; um espaço reservado para vendas de artesanatos/artefatos; um restaurante gerenciado pela Associação das Mulheres Kambeba – ASMIK e; uma Igrejinha dedicada ao Divino Espírito Santo.



Figura 10 Igrejinha do Divino Espírito Santo
Fonte: Pesquisa de Campo, 2011.

A religião predominante desse povo é confirmada pelo tuxaua²⁷ “*é, e sempre será a católica, não aceitamos outra religião.*” Disse ainda que na comunidade são todos devotos do Divino Espírito Santo, por isso o nome dado a um de seus filhos, “Divino”, assim como a pequenina capela na qual se reúnem para rezar. Em visita a Aldeia *Tururukari – Uka*, na estrada do município de Manacapuru, composta também pela etnia Omágua/Kambeba, pertencentes à mesma família “Cruz”, foi notória, a resistência que os mesmos têm em

²⁶ Distrito Sanitário Especial Indígena – DSEI

²⁷ Fala do tuxaua da comunidade Indígena Três Unidos. Entrevista realizada em 2012.

relação a outras religiões. Isto também se mostra numa declaração do líder geral do povo Omágua/Kambeba no Amazonas: “fui batizado quando tinha três anos, hoje tenho noventa e três e vou morrer católico”²⁸. Prosseguindo, reforça também a Zana,²⁹ dizendo que “tentaram me convencer a virar evangélica, mas fui firme e disse não. Aqui nosso padroeiro é São Tomé, e festejamos todo dia 22 de dezembro”³⁰.

Em Três Unidos, desde que aconteceu a partida do Tuxaua maior para a aldeia Jaquiri, a comunidade é representada pelo seu neto que é o professor, indicado por ele, também, pelo Agente de Saúde escolhido pelo coletivo da comunidade. São eles os responsáveis pela organização e harmonia do lugar, assim como a busca de direitos e parcerias que possam beneficiar a comunidade. Enfatizamos também a existência de liderança das mulheres Kambeba, referenciada por meio da Associação das Mulheres Indígenas Kambeba – ASMIK.

Na comunidade Três Unidos, percebemos um povo autodeterminado que não se deixa abater diante das dificuldades, configurando-se como às demais comunidades do rio Cuieiras, com as quais tem compartilhado suas experiências e fortalecido sua identidade por meio de atividades aos não índios, para quem divulgam as práticas culturais, demonstrando a capacidade de adaptação desses índios às condições sociais adversas e a luta que, historicamente, vem travando para continuar vivendo como povo diferenciado, buscando por meio da revitalização o fortalecimento da cultura Kambeba como forma de suprir as necessidades básicas para sobrevivência.

A área da comunidade não é suficiente para todos os kambeba fazerem suas plantações, por isso eles têm reivindicado junto à FUNAI a ampliação da área, considerando que a tendência da comunidade é crescer. Na figura nº 11, podemos visualizar a localização da Comunidade Indígena Três Unidos no rio Cuieiras.

²⁸ Fala do tuxaua (líder da etnia Kambeba no Amazonas). Entrevista realizada em 06.11.2012.

²⁹ O termo Zana, muito usado pelos Omágua/Kambeba no século XVII e XVIII e que o povo da aldeia *Tururucari-Uka* faz uso ao se referir à pessoa que coordena a aldeia. Zana era o nome usado pelo chefe da aldeia na época, ao maior guerreiro e tem o mesmo significado que “tuxaua” e “cacique”. Para o homem dizia “o Zana” e para mulher hoje, diz-se: “a Zana”; sendo que seu poder de decisão está delimitado somente a Aldeia onde vive. Fonte: Silva (2012).

³⁰ Fala da Zana (Tuxaua) da Aldeia *Tururucari - UKA*. Entrevista realizada em 06.11.2012

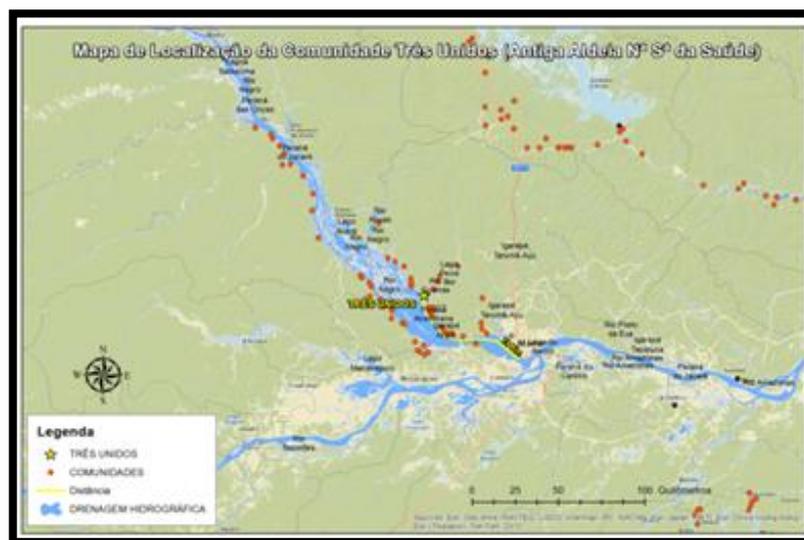


Figura 11 Mapa de Localização da Comunidade Indígena Três Unidos
Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2012.

A primeira vez que visitamos a comunidade, fomos recebidos no espaço físico da Associação comunitária pelo Cacique (líder político), que mobilizou todos os parentes (comunidade), com o intuito de discutir coletivamente o tema relacionado a nossa pesquisa.

No primeiro momento, o tuxaua nos apresentou a comunidade, falou que sua trajetória como líder já dura trinta anos e desabafou, dizendo que *“os indígenas ainda hoje estão sendo judiados, massacrados, porque não somos nós que decidimos o modelo de educação em nossas comunidades”*.³¹

Constatamos que a comunidade é formada por duas lideranças, uma composta, por Omágua/Kambeba do sexo masculino e outra do sexo feminino, e, o que nos chamou bastante atenção foi a das mulheres pelo fato de serem atuantes, críticas, organizadas e conhecedoras de seus direitos, gerando possibilidade de desenvolvermos nossa pesquisa.

Em seguida, apresentou-nos um jovem kambeba, que atua como professor da escola de Ensino Fundamental de 1º ao 5º Ano. Falou que a luta deste professor pela educação escolar indígena começou desde dos treze anos de idade.

Relatou-nos também que a educação escolar indígena no município de Manaus só tinha avançado no período de 2005 a 2008, em que foi dada toda a atenção aos professores indígenas e as suas especificidades desse povo.

³¹ Fala do líder Indígena, Agente de Saúde da Comunidade Três Unidos, no rio Cuieiras, Baixo rio Negro.

Com suas palavras o professor nos relatou que “*os professores indígenas estão precisando de ajuda, de orientação, pois, nossa comunidade não aceitou participar da construção do Projeto Político Pedagógico da maneira em que estão querendo que seja elaborado, sem respeitar nossa cultura*”.³²

Para esse povo, a educação escolar indígena se instaura numa perspectiva de revitalização cultural, em que procuram por meio da escola, fortalecer os costumes e tradições assegurados constitucionalmente, e que garante o direito a uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue.

³² Fala do Professor Kambeba da Escola Municipal Três Unidos- AUA Kambeba. Entrevista realizada em 2011.

3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO AMAZONAS E O CONTEXTO DA ESCOLA OMÁGUA/KAMBEBA.

"o pessoal está se reunindo para mudar essa escola. Estamos nos reunindo para ver como seria a escola ideal para nós" (SILVA, 1989).

Neste capítulo, procuramos versar sobre a temática educação escolar dos povos indígenas, em função da transformação desse tema em objeto de reivindicação para fortalecimento da luta por uma cidadania consolidada, e respeitada no país, inserida nos princípios da democracia, e, como consequência, entrou na ordem da política pública brasileira, com sua previsão na Constituição Federal de 1988, em que os povos indígenas e suas organizações passaram de agentes passivos para protagonistas do seu próprio destino, buscando, cada vez mais, ampliar suas ações participativas na formulação das políticas públicas do país para que suas reivindicações e direitos se assegurassem na prática. Mas discorrer sobre políticas públicas para educação escolar indígena conduz a reflexão sobre a ação do movimento indígena nesse processo de conquista por uma educação ancorada nas bases legais às quais estão asseguradas.

3.1 Etnogênese³³ e o ressurgimento do povo Omágua/Kambeba.

O povo Omágua/Kambeba, diante do violento processo de contato do colonizador espanhol, buscou alternativas de defesa que os levaram a ser temidos e a receberem o adjetivo de cruéis, bem como de se adaptarem a novas formas de vida junto às comunidades existentes para escapar do extermínio ou da escravidão.

Diante da ameaça, a extensiva nação fugiu pelo Amazonas abaixo, travando guerras com os inimigos, perecendo com as epidemias, promovendo as fugas em massa para matas e

³³Etnogênese, antropologicamente, é o processo de “ressurgimento” de identidades étnicas e autoreconhecimento étnico, por indivíduos que vinham negando sua identidade. Conforme Luciano (2006, p. 112), é um fenômeno em que, diante de determinadas circunstâncias históricas, um povo, que havia deixado de assumir sua identidade étnica por razões também históricas, reassume e reafirma a identidade étnica. A etnogênese não se restringe ao aspecto físico de um determinado grupo, inclui aspectos sociais.

cabeceiras dos rios, além de se dispersarem e se incorporarem à população das vilas, povoados e nas pequenas aldeias ao longo da calha dos principais rios (MARCOY, 2006).

Para não serem capturados, muitos omágua/kambeba se incorporaram à população das vilas ao longo Rio Solimões, negando sua identidade indígena, suprimindo as práticas culturais e adotando modos de vida europeus, nas escolas criadas pelos religiosos, ocasionando o silenciamento dos omágua/Kambeba e a interpretação de que foram extintos pelos demais povos e pela sociedade envolvente.

Essa situação levou os Omágua/Kambeba saíram de cena até meados do século XX, considerado como divisor de águas na história dos povos indígenas do Brasil, pois no final dos anos 1970 ocorre a etnogênese dos omágua/kambeba, no processo de organização dos povos indígenas nas mobilizações para reivindicação dos direitos fundamentais para a sobrevivência física e cultural indígena, tais como: direito à terra, à saúde e à educação.

A luta pelo reconhecimento desses direitos na Constituição Federal de 1988 fez com que eclodissem várias organizações indígenas, que, para Luciano (2006, p. 29), representam

os seus interesses perante a sociedade nacional e global e por meio das quais possam ser construídas alianças para resolverem suas demandas constitui um passo importante na redefinição do lugar dos povos indígenas no Brasil. A consolidação do movimento indígena, a oferta de políticas públicas específicas e a recente e crescente revalorização das culturas indígenas estão possibilitando a recuperação do orgulho étnico e a reafirmação da identidade indígena.

Nessa conjuntura, o processo de autoreconhecimento étnico ganhou força e isso fez com que os Omágua/Kambeba passassem a se afirmar como índios. Desde então, passaram a lutar em prol de suas causas e a reivindicar direitos a atendimentos diferenciados nas áreas da saúde, educação e o direito à terra.

Sobre o ressurgimento desse povo considerado extinto, o líder Omágua/Kambeba, fundador da comunidade indígena Três Unidos, relatou que o primeiro encontro de lideranças indígenas, ocorrido na comunidade Miratu, no município de Tefé, para demarcação de terras, significou para todos um momento inesquecível, porque deu início ao nascimento do movimento indígena entre os Omágua/Kambeba.

Lembra a referida liderança, que no encontro estavam participando tuxauas de diversas etnias, padre e representantes da Fundação Nacional do Índio - FUNAI. No início da reunião, todos os tuxauas foram convidados a se apresentarem, e quando foi a vez do representante da etnia Omágua/Kambeba, um membro da FUNAI o interrompeu, afirmando que os Kambeba não existiam mais na Amazônia: *“foi aí que me levantei e disse na língua*

Kambeba: Iki ati papatuia tapuia Kambeba, que quer dizer: eu sou índio Kambeba".³⁴ Daí em diante, ele e sua família passaram a ser reconhecidos e respeitados como os omágua/kambeba do Solimões, conforme afirma Maciel (2007, p. 4)

O processo de reafirmação étnica dos kambeba foi iniciado a partir dos anos 1980 no médio Solimões, quando começaram a participar de assembleias e encontros indígenas organizados pelos Miranha da aldeia Miratu, município de Uarini, com apoio de missionários do CIMI. Nessas reuniões os índios discutiam seus problemas sociais, políticos e econômicos: saúde, educação, alimentação e terra. Esse movimento de articulação indígena, que teve a terra como principal elo articulador dos interesses e aspirações indígenas, vai culminar na reafirmação étnica de muitos grupos na região, como os Kambeba, os Mayoruna, os Ticuna e os Cocama

A partir desse momento, os omágua/kambeba passam a se configurar como mais uma organização no movimento indígena emergente, exercendo um importante papel político de liderança na região em busca não só de reconhecimento étnico, mas também do direito à terra, educação e saúde diferenciados, assumindo também o importante papel de articulador entre os povos da região e na busca por parcerias com entidades de apoio e com o Estado:

Os kambeba mantêm relações com diferentes atores sociais [...] Quando têm que lutar por seus interesses ou afirmar os seus direitos, o fazem buscando sempre a diplomacia [...] Esse aspecto também foi verificado em Nossa Senhora da Saúde. Desde quando se estabeleceram no local realizaram contatos com a "vizinhança": índios, comerciantes, proprietários de "recreios" (barcos) e pescadores. Tais relações transformaram o porto da comunidade Kambeba no principal porto do rio Cuieiras e num importante meio de comunicação e troca de informações entre os kambeba e as comunidades ribeirinhas e indígenas no rio Cuieiras (MACIEL, 2007, p. 5).

Segundo Maciel (2006, p. 195), o povo Kambeba representa "uma parte importante da História da Amazônia", pois sempre estiveram "dispostos a reconstruir sua vida e sua história", mediante "diferentes formas de resistência à dominação e exploração da sociedade majoritária", quer seja "guerreando, fugindo, ou até mesmo "aceitando" a nova ordem e silenciando sobre sua identidade étnica e sua língua", mas produzindo, entre eles, "uma memória coletiva".

O povo Omágua/Kambeba tem demonstrado que a coletividade e o conhecimento sobre os direitos indígenas são primordiais para a reivindicação e conquista desses direitos, visando à melhoria de vida da comunidade indígena Três Unidos, que, mesmo pequena,

³⁴ Fala do Tuxaua Kambeba da aldeia *Tururukari*. Entrevista realizada em 06/11/2012.

destaca-se frente a outras etnias que possuem número maior de pessoas, e não têm os direitos mínimos reconhecidos.

3.2 O Movimento³⁵ Indígena e a conquista de direitos

Movimento Omágua/Kambeba. Existimos Sim! “o nosso futuro depende do nosso passado” (Farney Tourinho de Souza)

A partir da década de 1970, os índios brasileiros protagonizam um fato marcante e determinante em seu processo histórico de luta pela sobrevivência física e cultural. É nessa década que passam a organizar seus próprios movimentos sociais, criando organizações e associações indígenas com o intuito de se defender das políticas de integração e reivindicar o reconhecimento de seus direitos, passando a dispensar seus “porta-vozes” para falarem por si próprios.

Segundo Silva (1999, p.96), o que levou ao surgimento do movimento indígena no Brasil foram as condições de degradação em que se encontravam as comunidades indígenas, “tendo seus territórios invadidos ou tomados, suas expressões culturais ridicularizadas e desprezadas [...] condenados compulsoriamente ao extermínio”. A base das reivindicações do movimento indígena foca questões como a educação escolar indígena, a terra, a saúde e principalmente a garantia de participação na política nacional, abrindo caminhos para solidificação dos direitos dos povos indígenas.

Nesse período de reivindicação, destaca-se o surgimento da União das Nações Indígenas - UNI, com objetivo de articular o movimento indígena no Brasil na busca de um novo modelo de relação entre a sociedade envolvente e os povos indígenas. Ramos (2007, p. 33) considera que a “UNI passou a ser a força política do movimento indígena, capaz de mobilizar as organizações e as comunidades indígenas, para definir estratégias de atuação e acompanhamento no Congresso Nacional, possibilitando a aprovação das reivindicações”.

Esses movimentos foram determinantes para que o texto da Constituição Federal de 1988 superasse a visão integracionista que o Estado tinha sobre os povos indígenas,

³⁵ Movimento indígena é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades, organizações e povos indígenas desenvolvem, articuladamente, em defesa dos direitos e interesses coletivos. Nesse sentido, não existe, no Brasil, um único movimento indígena. Existem muitos movimentos indígenas, uma vez que cada aldeia, cada povo ou cada território indígena estabelece e desenvolve seu movimento de luta em defesa de seus direitos. É importante dissociar a categoria movimento indígena de organização indígena (LUCIANO, 2007, p. 128).

passando a reconhecer a existência e a necessidade de valorização da pluralidade cultural em nosso país, permitindo que fossem estabelecidas novas formas de relação entre o Estado, a sociedade civil e os povos indígenas. Assim, o direito à diferença fica assegurado e garantido, e as especificidades étnico-culturais dos povos indígenas passam a ser valorizadas, sendo o Estado obrigado a protegê-las.

Com a promulgação da Constituição de 1988, os movimentos sociais indígenas que haviam eclodido na década anterior ganham ainda mais força, disseminando-se por todo Brasil, inclusive em regiões onde se acreditava não existirem mais comunidades indígenas, agregando, assim, aos movimentos indígenas a característica essencial de contribuir no processo de reafirmação étnico-cultural desses povos tidos como extintos, como é o caso do povo Omágua/Kambeba.

No Amazonas, esse movimento ganhou forma e robustez, a partir da atuação das organizações, no que tange aos problemas vivenciados pelos indígenas, especialmente no que diz respeito à questão da educação escolar indígena. Sendo assim, destacamos algumas organizações que estão diretamente ligadas ao movimento indígena no Amazonas, como a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira - COIAB, fundada em 1983, e, segundo Flores (2009, p. 105), composta por “75 organizações membros dos nove Estados da Amazônia Brasileira [...]; são associações locais, federações regionais, organizações de mulheres, professores e estudantes indígenas”.

As ações da COIAB são divididas em áreas de atuação, que se baseiam em três eixos temáticos transversais, a saber: fortalecimento da articulação da COIAB com suas bases, formação política e técnica de indígenas em todos os níveis, construção da sustentabilidade dos povos e territórios indígenas, que resultam na formulação de quatro Programas: Defesa dos direitos indígenas e políticas públicas prioritárias; Autonomia e sustentabilidade dos povos e territórios indígenas; Formação política e técnica; Gestão, fortalecimento político e desenvolvimento institucional.

Dentre as organizações apresentadas pela COIAB, destacam-se no Amazonas: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, União das Mulheres Artesão Indígenas do Médio Rio Negro – UMAI, Associação das Comunidades Indígenas do Médio Rio Negro – ACIMRN, Instituto e Centro de Referência e Apoio a Saúde de Manaus – ICRASIM, Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia – COPIAM, Comunidade Indígena de São Pedro e Lago Grande, União das Nações Indígenas de Tefé - UNI/TEFÉ, Comissão dos Indígenas do Médio Juruá - CPI Médio Juruá, União dos Povos Indígenas de

Coari do Médio Solimões - UPICMS, Organização Geral dos Povos Indígenas do Município de Fonte Boa, Jutai e Médio e Afluentes - OGPIFJ-MS, Organização dos Povos Indígenas Torá, Tenhari, Apurinã, Mura e Parintintin e Pirahã - OPITTAMPP, Conselho Geral da Tribo Ticuna – CGTT, Organização Indígena Comunidade Umariacú - OCITU-II, Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingüe – OGPTB, Organização de Saúde dos Povos Ticuna do Alto Solimões – OSPTAS, Federação das Organizações e dos Caciques e Comunidades Indígenas da Tribo Ticuna – FOCCITT, Conselho Indígena Mura – CIM, União dos Povos Indígenas Mura, Apurinã e Sateré-Mawé – UPIMAS, Conselho Indígena do Vale do Javari – CIVAJA, Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé – CGTSM, Organização das Lideranças Indígenas dos Rios Marau , Miriti, Manjuru, e Urupadi TUMUPE, Conselho Geral dos Povos Hexkariana – CGPH, Organizações dos Povos Indígenas do Médio Purus – OPIMP, União dos Povos Indígenas Munduruku e Sateré-Mawé – UPIMS, Organização Indígena Mura do Município de Novo Aripuanã e Borba – OIMNB, Organização dos Povos Indígenas Parintintin do Alto Madeira – OPIPAM, Organização dos Povos Indígenas do Alto Madeira – OPIAM, Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro - AMARN , Associação Comunidade Waimiri-Atroari; Organização dos Professores Indígenas Sateré-Mawé dos Rios Andirá e Waikurapá - OPISMA – Organização Wotchimaucü; Organização dos professores indígenas do Médio Solimões – OPIMSA, Coordenação das Organizações e Associações Indígena Mura de Autazes – COIMA; Associação da Comunidade de Agricultores Indígenas do Caitetu – ACIC; União dos Povos Indígenas do Livramento, do Rio Tarumã Mirim e Tarumã Açú – UPILTTA; Organização de Desenvolvimento e Sustentabilidade Econômica para os Povos Indígenas – ODESPI, Associação Indígena de Barcelos – ASIBA. Associação das Mulheres Indígenas Kambeba – ASMIK, Organização Cambeba do Alto Solimões – OCAS; Organização de Desenvolvimento e Sustentabilidade Econômica para os Povos Indígenas – ODESPI (FLORES, 2009).

Conforme Pereira (2009, p. 74), essas “organizações e associações indígenas são focos de resistência” e oferecem apoio político aos indígenas, principalmente no processo de reivindicação por políticas públicas para minimizar as condições socioeconômicas desses índios que demandam serviços, às vezes, diferenciados, que, muitas vezes, são totalmente ausentes.

Na perspectiva de Azevedo e Ortolan (1992, p.7), “as organizações indígenas desempenham o papel de interlocutoras das comunidades junto ao Estado e à Sociedade

Civil, papel este que, antes dos anos 70, era assumido por certos profissionais (antropólogos, indigenistas, jornalistas, etc.) e entidades que apoiavam a luta indígena”.

As reivindicações das organizações ultrapassam a dimensão da sobrevivência física, pois envolvem aspectos próprios da sociedade envolvente, como a escolarização. Assim, os indígenas têm se voltado, também, para reivindicação por escola que respeite os processos próprios de aprendizagem dos povos e que contribua com o fortalecimento da cultura indígena.

Em Três Unidos, o professor Kambeba, contrapondo-se em relação à participação no movimento indígena, ressalta que:

A participação no movimento indígena hoje tem que ser repensado, porque são poucos os que estão envolvidos e que pensam coletivamente, pois, a maioria utilizam esses meios para se beneficiar de forma individual. Eu acreditava mesmo era quando nós participávamos no movimento da Uni – Tefé.³⁶

Especificamente referente à organização do povo Omágua/Kambeba, a OCAS surgiu no dia 20 de Outubro de 2002, com a missão de promover o bem estar social, político, econômico, cultura e dos direitos humanos do povo Omágua/Kambeba, seus descendentes, e as demais etnias, em particular as reemergentes localizadas nas diversas áreas ribeirinhas do alto Solimões, lugar que por muito tempo foi à moradia dos Omágua/Kambeba que migraram para a comunidade Três Unidos.

Dessa forma, o movimento indígena Omágua/Kambeba, por meio de suas lideranças, configura-se como instrumento para reivindicação dos direitos dos povos indígenas da região e por ser um movimento unificado, tem conseguido reconhecimento e respeito de governos e da sociedade civil por meio da construção e relações de aliança com setores da sociedade e do Estado.

Os Omágua/Kambeba de Três Unidos têm se estruturado socioeconomicamente a partir da organização social, procurando reivindicar seus direitos à terra, à cultura, à saúde e à educação diferenciada, na qual retomam seus cantos, danças, mitos ritos, deixando para trás o silêncio existente nos séculos anteriores. Outra forma de reivindicação dos líderes omágua/kambeba de Três Unidos junto ao Estado tem sido por meio da Organização de Desenvolvimento e Sustentabilidade Econômica para os Povos Indígenas – ODESPI, que

³⁶ Fala do Professor “B” da escola Três Unidos. Entrevista realizada em 2013.

garantiu na comunidade, a educação escolar indígena vinculada à SEMED/Manaus desde 2003.

A organização social da Comunidade Indígena Três Unidos reivindica junto aos diversos órgãos governamentais suas demandas; no entanto, quando o poder público não responde, eles costumam criar alternativas ou celebrar parcerias para suprir suas necessidades, adequando o espaço em que se encontram às necessidades apresentadas. Fruto dessa organização são as construções dos prédios das escolas de 1º ao 5º (Escola Municipal Três Unidos – AUA – Kambeba) e de 6º ao 9º e Ensino Médio (Escola Estadual Samsung do Amazonas), um espaço com barracas para vender artesanato, o restaurante e a Associação que serve para realizar assembleias e apresentações de danças, encontros pedagógicos, dentre outros.

Dessa forma, o movimento indígena na região Amazônica, por meio de suas lideranças e organizações, continua pressionando o poder público com ações organizadas para a formulação de políticas públicas que garantam uma educação indígena intercultural e diferenciada, ministrada por professores indígenas nas áreas onde vivem suas comunidades. Corroborando com esse pensamento, Bonin (2008, p. 106-107) afirma:

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

3.3 A força da liderança indígena Omágua/Kambeba

“Quem tem que resolver nossos problemas somos nós mesmos” (SILVA, 1999)

A resistência e mobilização dos povos indígenas no país tiveram como elemento-chave as lideranças surgidas nas aldeias, fortemente apoiadas em seus colegiados, assumindo, portanto, a condição de atores políticos. Esses representantes são agentes histórico-sociais, destacando-se na reivindicação dos direitos de sua comunidade, na possibilidade de inverter e recriar as condições pelas quais os povos indígenas vêm passando.

Em relação ao sentido de liderança vivenciado entre os povos indígenas, Clastres (2003, p. 222-224) infere que:

[...] a tribo não possui um rei, mas um chefe que não é chefe de Estado. Isso significa que o chefe não possui nenhuma autoridade, nenhum poder de coerção. "O espaço da chefia não é o lugar do poder". Apenas em função de sua competência técnica - "dons oratórios, habilidade como caçador, capacidade de coordenar as atividades guerreiras" - um homem é digno de exercer a liderança. E a sociedade indígena não deixa a superioridade técnica do chefe transformar-se em autoridade política.

Em que pese negativamente o termo chefe, evidencia-se a facilidade de agir com lideranças entre os indígenas, inclusive sendo uma prática que consubstancia colideranças. Nesse sentido, o Movimento Indígena adotou, enquanto estratégia, a educação escolar para formar jovens lideranças que defendam os direitos da comunidade e que estejam à frente de projetos educacionais condizentes com suas culturas e pautados nas demandas locais.

Ressaltamos que as lideranças indígenas, tanto nas comunidades, com a figura dos líderes/tuxauas, como nas organizações por meio dos coordenadores, têm investido em ações que dotem os representantes com domínio da língua portuguesa, "instrução escolar", saibam agir "perante os moradores das grandes cidades, e não raro, na sua biografia, contam com um bom período de formação junto aos brancos, fora de sua comunidade de origem" (MELLATI 2007, p. 278).

Nesse sentido, a líder Kambeba reafirma ser importante "*que o indígena estude, capacite-se e se prepare para trabalhar no meio do povo. Hoje, as lideranças indígenas querem que nós, jovens, estudemos porque querem indígena cuidando de indígena*".³⁷

Na comunidade indígena Três Unidos, vimos que as lideranças buscam aperfeiçoar seus conhecimentos em instituições educacionais com os não índios na capital amazonense, para continuarem ou começarem a atuar na comunidade, tanto que o professor cursa, pela UEA, graduação em Pedagogia Intercultural; já, dois de seus irmãos, estão concluindo o curso de enfermagem para atuarem como técnicos, no atendimento necessário aos povos

³⁷ Fala da líder Kambeba. Atriz, cantora, compositora, pesquisadora de músicas Kambeba e membro do Movimento Omágua/Kambeba. Entrevista realizada em 2012.

indígenas e ribeirinhos localizados no rio Cuieiras e proximidades, por meio da Secretária Especial de Saúde Indígena – SESAI.³⁸

No que tange as lideranças do povo Kambeba, as mesmas intensificaram sua participação no movimento indígena por meio da Uni-Tefé, desde o ano de 1989, e atualmente são os que ocupam os principais cargos dentro dessa organização. Os kambeba quando têm que lutar por seus direitos, como afirma Maciel (2007, p. 5), agem diplomaticamente, conforme “se verificou no processo de conquista de suas terras, especialmente os casos da Barreirinha da Missão, Igarapé Grande e Nossa Senhora da Saúde”, atual Três Unidos.

Na comunidade indígena Três Unidos, as lideranças são politizadas e estratégicas, tanto que conquistaram o direito à educação escolar diferenciada, ofertada num prédio construído pela própria comunidade e mais a permanência de um jovem Kambeba de apenas 15 anos de idade para ministrar as aulas desde 1993, ano em que a escola foi incorporada de fato na vida dos Kambeba de Três Unidos.

Outro ganho que a liderança conseguiu no ano de 2000 para essa comunidade, foi a implantação de um Polo Base do Distrito Sanitário Especial Indígena - DSEI, de Novo Airão-AM, em parceria com a Fundação Nacional de Saúde - FUNASA e a COIAB, coordenado pelo tuxaua, que atua como Agente de Saúde, prestando assistência para todos os ‘parentes’ índios e não índios pertencentes à Comunidade Indígena Três Unidos e as outras comunidades adjacentes.

Outra ação, que demonstra a organização da Comunidade em pauta, é o fato de ter sido escolhida, dentre todas que fazem parte do baixo Rio Negro, para ser construída, em 2011, uma escola polo com a parceria da Fundação Amazônia Sustentável - FAS, Samsung, Coca-Cola e Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino - SEDUC para atender alunos de 6º ao 9º e Ensino Médio, que moram nas proximidades.

³⁸ Secretaria Especial de Saúde Indígena – SESAI – é a área do Ministério da Saúde criada para coordenar e executar o processo de gestão do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (Sesai SUS) no âmbito do Sistema Único de Saúde – em todo o Território Nacional. A SESAI tem como missão principal o exercício da gestão da saúde indígena, no sentido de proteger, promover e recuperar a saúde dos povos indígenas, bem como orientar o desenvolvimento das ações de atenção integral à saúde indígena e de educação em saúde segundo as peculiaridades, o perfil epidemiológico e a condição sanitária de cada Distrito Sanitário Especial Indígena – DSEI, em consonância com as políticas e programas do Sistema Único de Saúde – SUS. Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/saude/Gestor/area.cfm?id_area=1708. Acesso: 09. març. 2013.



Figura 12 Escola Estadual Samsung do Amazonas (6. ao 9. Ano e Ensino Médio)
Fonte: Pesquisa de Campo, 2012.

A comunidade indígena Três Unidos conta também com a liderança das mulheres Kambeba, por meio da Associação das Mulheres Indígenas Kambeba – ASMIK, que vem contribuindo com a sustentabilidade e a articulação com instituições governamentais e não-governamentais na busca de melhorias para comunidade.

Os trabalhos desenvolvidos pelas mulheres voltam-se à confecção de artesanato para exposição e vendas das peças aos turistas e visitantes, exposições mensais na capital Manaus por meio da Fundação Amazônia Sustentável – FAS, além da idealização e construção de um restaurante na comunidade para atender a população que chega ao lugar.



Figura 13 Restaurante na Comunidade Indígena Três Unidos
Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

Como já foram explicitados anteriormente, as lideranças têm papel importantíssimo na conquista de direitos e, sobretudo, na garantia de melhorias para a qualidade de vida do povo na comunidade. Em Três Unidos, todos compartilham os ensinamentos repassados pelo tuxaua, fundador desta aldeia e o mais antigo líder Omágua/Kambeba no Amazonas, sendo considerado por todos, dessa etnia, como o mais importante líder desse povo ainda vivo, conforme relata a Zana da Aldeia *Tururukari - Uka* sobre o tuxaua, “*meu pai é o tronco, a raiz do povo Omágua/Kambeba existente, por isso, todos os Kambeba vem pedir conselho dele e ouvir as histórias da vida de nosso povo*”.³⁹

Atualmente, essa liderança mora na Aldeia *Tururukari/ Km 47 da Rodovia Manoel Urbano/Manacapuru*, porém quando o tuxaua partiu de Três Unidos deixou incumbida a missão de dar continuidade ao trabalho começado para seu neto, o professor da escola Três Unidos – AUA Kambeba. Foi ele o escolhido para fazer todas as articulações junto aos não índios na busca de melhorias e, principalmente, de uma educação que venha atender os anseios da comunidade.

Hoje, percebemos que, com o crescimento da comunidade, o professor dividiu a carga de compromissos com outros atores, ficando como articulador para fins políticos e sociais na responsabilidade do tuxaua, que também é Agente de Saúde; outra carga de responsabilidade está com as mulheres, que têm na pessoa da coordenadora da ASMIK a sua representante, junto a outros órgãos, para viabilizar parcerias concernentes à produção e vendas de artesanatos como forma de sustentabilidade.

O professor ficou mais ligado ao movimento indígena, à escola e ao que se refere à educação, procurando conduzir essa modalidade diferenciada e específica, por meio de princípios pautados nos fundamentos e diretrizes da educação escolar indígena, que se encontra preconizados nas legislações vigentes.

Fora da Comunidade também há Omágua/Kambeba que tem se posicionado politicamente para cumprimento dos direitos dos povos indígenas, principalmente, os relacionados à saúde, educação e territorialidade. Um dos grandes aliados tem sido o presidente da Organização dos Kambeba do Alto Solimões, que tem representado a etnia Kambeba nos diversos espaços, dentro e fora do Estado do Amazonas.

³⁹ Fala da Zana (tuxaua) da Aldeia *Tururukari-UKA*. Entrevista realizada em 06.11.2012

3.4 Aporte jurídico para Educação Escolar Indígena no Amazonas

A educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngue, específica e diferenciada (BRASIL/MEC, 1994).

A escola, entre os povos indígenas, desde o tempo dos jesuítas (iniciada no período colonial) estava voltada aos interesses da sociedade envolvente, objetivando as práticas educacionais e curriculares de negação da cultura indígena. Na região Amazônica brasileira, assim como no resto do país, as missões religiosas tinham a função específica, orientada pela Coroa Portuguesa, de promover a civilização dos índios e a garantia de mão-de-obra, para assegurar a empreitada econômica da colonização, como esclarece Ramos (2007, p.45):

A ação missionária realizada na Amazônia foi um braço da Coroa Portuguesa nesse território, garantindo seus investimentos e desenvolvendo um controle ideológico-catequético na região. Para isso, entregou às mãos dos missionários a função de catequizar, isto é, domesticar os índios.

Em 1910, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio - SPI, houve mudança na política brasileira para educação dos povos indígenas. Porém, permaneceu o intuito de integrar os indígenas à comunhão nacional. O SPI foi substituído pela FUNAI, em 1967, na perspectiva de articular políticas de valorização e respeito às culturas indígenas, priorizando o ensino bilíngue. No entanto, esse objetivo não foi alcançado.

No final da década de 1970, registra-se o surgimento de organizações indígenas em mobilização por direitos específicos. Em resposta às reivindicações, a educação dos povos indígenas entra na ordem da política pública brasileira por meio da CF – 1988, que reconhece e oficializa a diversidade cultural étnica e o direito às especificidades culturais, linguísticas, históricas, sociais e religiosas próprias:

O novo texto constitucional de 1988 que, ao afirmar o direito à diferença e definir o papel do Estado não mais como agente promotor da integração dos índios, mas sim de protetor desta diferença, impôs a revisão de todo o processo educacional em curso no interior das áreas indígenas. De uma escola voltada para fora, preocupada em preparar a criança indígena para viver fora de sua comunidade, emerge o desafio de uma escola engajada em contribuir na construção de alternativas a partir da comunidade (BRAND, 2005).⁴⁰

⁴⁰ BRAND, Antônio Jacó. Formação professores indígenas – um estudo de caso. Anais ANPED, 2005. <<http://www.rededesaberes.org/3seminario/anais/textos/ARTIGOS%20PDF>>. Acesso: 23 dez. 2012.

Assim, a educação entre os indígenas deixa de ser instrumento de imposição de valores da sociedade envolvente e se torna instrumento de respeito às especificidades de cada povo, assegurando às comunidades indígenas, no ensino fundamental, o direito à utilização de suas línguas maternas, garantindo o ensino bilíngue.

Conforme Carneiro (2006, p. 102), um modelo hegemônico de Educação “cede lugar à concepção diversificada de mundo. A pluralidade cultural é um estágio avançado do conceito de igualdade. Todos têm direito a exteriorizar a sua identidade, sem a imposição de valores”.

Posteriormente à CF-1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 – LDBEN/1996 reafirma o princípio constitucional de assegurar às comunidades a utilização da língua materna no ensino fundamental (§ 3º, art.32), recomendando que:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: proporcionar (...) [e] garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.⁴¹

Esses ordenamentos jurídicos demonstram que a educação escolar indígena tornou-se integrada ao sistema nacional de educação, como sustenta Ramos (2007, p.62), ao afirmar que após a CF - 1988, o cenário da educação escolar indígena é outro, bem diferente do período anterior, referindo-se ao período da política integracionista dos militares.

Seguindo esta linha de pensamento, aprova-se um conjunto de normas, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172, promulgado em 09 de janeiro de 2001, cuja elaboração está definida na Constituição Federal de 1988, no artigo 214. O PNE/2001-2010 dedica à educação escolar indígena um capítulo dividido em três partes, sendo o terceiro capítulo contemplado com 21 objetivos e metas que deverão ser atingidos, a curto e em longo prazo.

O PNE – 2001 reafirma o direito dos povos indígenas a educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. O Plano assegura a universalização de programas educacionais para todas as séries do ensino fundamental com autonomia para

⁴¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei n. 9.394, de 20/12/1996.

definição do projeto político pedagógico e da destinação dos recursos financeiros. Destaca como uma das metas a ser atingida a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, garantindo a esses professores os mesmos direitos com planos de carreira e salário.

Por conseguinte, o Referencial Curricular para a Educação Indígena – RCNEI/1999 é apresentado para ser referência no direcionamento das ações pedagógicas. Este documento, elaborado pelo MEC, difere dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, por conter subsídios e informações adicionais indicados para elaboração de propostas curriculares destinados exclusivamente às comunidades indígenas.

No que se refere especificamente ao Estado do Amazonas, destaca-se que, conforme Ramos (2007, p. 102 - 103) é a região na qual se:

concentra a maior população indígena do Brasil, a maior diversidade etnocultural, o maior número de escolas e comunidades indígenas e o maior número de organizações de índios, foi o primeiro estado da federação a instituir normas para a criação e funcionamento da escola indígena, bem como obter autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da educação básica.

Porém, mesmo com toda essa particularidade no Amazonas, a política educacional durante décadas negou aos povos tradicionais o direito a uma educação escolar indígena que atendesse às formas próprias de organização social, suas peculiaridades, tradições, costumes e saberes transmitidos de geração em geração.

Em face dessa contextualização, a Constituição do Estado do Amazonas – CE-AM/1989, promulgada em 05 de outubro de 1989, reafirma o estabelecido na CF/1988, procurando adequar sua política educacional para o atendimento escolar às comunidades indígenas da região.

A CE – AM/1989, baseada nos princípios que definem o sistema estadual de ensino, recomenda a observância obrigatória à “preservação de valores educacionais regionais e locais” (I, art.199), indicando que o Estado terá que assegurar aos indígenas, o respeito às suas práticas culturais, a utilização de suas línguas maternas, assim como, o direito à organização dos movimentos para reivindicarem melhorias para sua comunidade.

Assim, a partir de 1990, essa responsabilidade é assumida pela SEDUC-AM, por força do Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991, cuja competência de coordenar a educação dos povos indígena passa para o MEC e a execução aos Estados e aos municípios, mediante parceria. Para tanto, a SEDUC - AM repassa a responsabilidade ao Instituto de

Educação Rural do Amazonas (IERAM - 1991), pela Portaria nº 1.176, de 23 de maio de 1991, com o objetivo de “coordenar e executar uma proposta educativa, incluindo a implantação de um subprograma de educação indígena, ligado à educação rural, que respondesse às características, necessidades e interesses dos povos indígenas” (AMAZONAS, 1991, p. 4).

Com efeito, o IERAM juntamente com representantes das instituições da sociedade civil, líderes indígenas e suas organizações, criaram uma Comissão Interinstitucional e elaboraram no período de 24 de maio a 05 de julho de 1991, as Diretrizes para Educação Escolar Indígena para o Estado do Amazonas, da qual se concluiu que:

É possível realizar um trabalho educacional conjunto e integradamente com os povos indígenas, buscando estratégias de um trabalho participativo onde a organização e a solidariedade caminhem juntas, fazendo com que esses povos sejam os autores e os sujeitos do seu próprio desenvolvimento e não um objeto de uma ação externa como população alvo ou metade um programa político de qualquer governo. O núcleo central desta proposta é que a educação escolar indígena no Estado do Amazonas promova uma mudança de mentalidade sobre o índio, na sociedade e garanta a participação dos povos indígenas em todas as fases do seu processo educacional, considerando em suas peculiaridades próprias (AMAZONAS, 1991, p. 5).

Conseqüentemente, esses encaminhamentos e diretrizes contribuíram para que o Estado criasse o Conselho Estadual de Educação Indígena do Amazonas – CEEI, em 1991 e efetivado em 1998, substituindo a Comissão Interinstitucional prevista na Resolução 99/1997, tendo como apoio a Gerência de Educação Escolar Indígena, vinculada a SEDUC, para coordenar e acompanhar as ações educacionais nas comunidades indígenas.

Seguidamente, o Plano Decenal de Educação para todos do Amazonas - PLANDET/AM - 1993/2003 contemplou o programa de educação para o atendimento educacional às comunidades indígenas (AMAZONAS, 1993, p.36-37). O Plano buscou considerar a realidade histórica, sociolinguística e cultural da comunidade, onde a escola está inserida, além de estabelecer a construção de um currículo, que levasse em conta o contexto cultural desses povos, assegurando a preservação de sua cultura no espaço escolar.

A partir da LDBEN – 1996 foram estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE-AM) estratégias para adequação da Lei ao sistema educacional do Estado do Amazonas. Assim, todas as escolas indígenas, por seu caráter diferenciado, deveriam ficar sob a orientação do Estado, com a Coordenação do MEC, órgão que definirá princípios, diretrizes e políticas nacionais (RAMOS 2007, p.63).

Em face disso, a Resolução nº 99/1997 intensificou junto às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, além de considerar o caráter diferenciado da escola indígena. Direcionou, ainda, competências aos Municípios do Estado do Amazonas quanto à implantação da educação escolar desses povos, uma vez que, a maior parte das escolas está localizada em áreas distantes da sede dos diversos municípios.

No que se refere à responsabilidade dos municípios, coube à implementação e funcionamento das escolas indígenas na região, em regime de colaboração com os Estados, visando promover o diálogo e a escuta às comunidades, por meio de suas lideranças, para que sejam respeitadas as suas especificidades.

Sendo assim, o CEE-AM, buscando cumprir com a implantação e o funcionamento das escolas indígenas, determina que as Secretarias Municipais de Educação, ao definirem as normas específicas para essas escolas, levem em conta, os aspectos:

- I- cadastramento e regularização das escolas indígenas;
- II - reconhecimento da formação ou capacitação específica dos professores índios, do uso de materiais didático-pedagógicos (livros, cartilhas, manuais, etc.) diferenciados, e da adoção de programas curriculares e calendários apropriados à realidade de cada etnia;
- III- inclusão dos professores indígenas no Plano de Carreira do Magistério;
- IV- atendimento de material e merenda escolar;
- V- melhoria da rede física;
- VI- representatividade de professor indígena nos Conselhos Municipais de Educação;
- VII- acompanhamento e supervisão pedagógica;
- VIII- concurso público diferenciado para professores indígenas, que atuarão, exclusivamente, em escolas indígenas do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série;
- IX- autorização para funcionamento de cursos (AMAZONAS, 1997, § 1º, art. 38).

⁴²

O Conselho Estadual de Educação no Amazonas/2001, em caráter de atendimento às Diretrizes Nacionais fixou normas para criação e funcionamento da escola indígena no Amazonas, além de determinar parâmetros para a autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da educação básica, das escolas indígenas (AMAZONAS/CEE, 2001).⁴³

A educação escolar indígena implantada na rede municipal de ensino de Manaus/Escola Municipal Três Unidos – AUA Kambeba, que é o objeto desse estudo, tem

⁴² AMAZONAS/CEE. Resolução n. 99, 19 de dezembro de 1997.

⁴³AMAZONAS/CEE. Resolução n. 11, de 13 de fevereiro de 2001. Fixa as Normas para criação e funcionamento da Escola Indígena, autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da educação básica no Estado do Amazonas e dá outras providências.

buscado organizar um processo de educação dentro das diretrizes específicas para a Escola Indígena, diferenciada e intercultural.

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Manaus fomentou os primeiros passos para a construção da educação escolar indígena no mês de abril do ano de 2002, por meio de um Seminário que teve como tema: “I Círculo de Palavras – Educação Escolar Indígena: pensando uma escola diferenciada” (FOLDER, 2001). O espaço proporcionou um sonho viável, acreditar que é possível uma educação diferenciada, bilíngue/multilíngue e intercultural.

Como forma de elaborar uma proposta condizente à educação que seria implantada aos indígenas pela SEMED, foi organizado um Grupo de Trabalho Indígena – GTI, composto por representantes da SEMED, das Universidades Federal do Amazonas - UFAM e do Estado - UEA; das comunidades indígenas Sateré-Mawé - Y’apyrehy’t, Ticuna - Wotchimaüci, Sateré-Mawé - Inhãa-be e dos órgãos indigenistas como: Fundação Nacional do Índio – FUNAI e Conselho Indigenista Missionário – CIMI, para que se debruçasse nos estudos e no levantamento da situação escolar indígena em Manaus (RAMOS, 2007).

Após alguns encontros para discussão, o GTI estabeleceu encaminhamentos para que houvesse de fato a concretização do direito à educação diferenciada:

Criação e oficialização da modalidade Educação Escolar Indígena no Sistema Municipal de Educação;
Criação do setor no Organograma da SEMED para gerenciar os trabalhos da Educação Escolar Indígena;
Oficialização do grupo de trabalho;
Levantamento sócioantropológico das comunidades indígenas que vivem no Município de Manaus;
Na fase inicial de implantação da escola Indígena, a SEMED deverá apoiar as experiências educacionais desenvolvidas nas comunidades, por meio de parcerias, viabilizando contratação dos Professores Indígenas, orientação didático-pedagógica, administrativa, fornecimento de material e de merenda escolar (RAMOS, 2007, p. 163).

Porém, até 2004, essas ações não se concretizaram. O documento serviu para subsidiar a gestão seguinte, que deu prosseguimento aos trabalhos iniciados, com a força das reivindicações dos povos indígenas organizados em Manaus, contribuindo para que a SEMED/Manaus incluísse no “Plano de Metas para 2005” a “implantação da Educação Indígena” (MANAUS, 2005, p. 2), visando desenvolver “programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural dos povos indígenas”, em Manaus (MANAUS, 2005).

Conforme Santos (2012, p. 85), “a meta de implantação dessa modalidade 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”, assim como o acesso “às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas”.

A implantação da oferta da modalidade educação escolar indígena, referendada no Plano de Metas/2005, foi conduzida por “uma Comissão de trabalho” (MANAUS, 2005, p. 3), “cuja coordenação idealizou uma equipe multidisciplinar, composta por professores da rede municipal de ensino, para realizar formação tanto inicial [...] quanto continuada com os futuros professores indígenas” (SANTOS, 2012, p. 86).

Segundo a referida autora (SANTOS, 2012, p. 86), “as primeiras atividades da Comissão ficaram centradas em visitas às comunidades das etnias Tikuna, Sateré-Mawé, Baré, localizadas” no perímetro urbano de Manaus, “visando informá-las sobre a estruturação de um setor que cuidaria dos aspectos específicos do processo de escolarização indígena”, conforme reivindicação das organizações indígenas.

Posteriormente, foi realizado o Seminário Municipal de Educação Escolar Indígena – Perspectivas e Desafios na Rede Municipal de Ensino, no qual se discutiu “os encaminhamentos a serem definidos para que os povos indígenas em Manaus fossem atendidos com educação diferenciada”. Ressalta-se que, de acordo com Santos (2012, p. 86), “durante esse Seminário, o povo Kokama apresentou suas demandas e os demais – Tikuna, Sateré-Mawé, Baré – reafirmaram” a necessidade de serem atendidos “com ações pedagógicas, destinadas ao fortalecimento e revitalização da cultura tradicional”.

Em 2006, o Núcleo de Educação Escolar Indígena – NEEI é criado oficialmente, ficando vinculado à Gerência de Modalidades Educacionais, que integrava a Coordenadoria de Gestão Educacional (DECRETO n° 8.396/2006). Porém, essa estruturação foi modificada (DECRETO n° 9.054/2006), e o Núcleo de Educação Escolar Indígena ficou atrelado à Gerência de Educação Especial.

Para realizar os trabalhos pedagógicos diferenciados, o poder público municipal contratou 12 professores indígenas (PORTARIA n° 0016/2007), que, conforme Santos (2012, p. 90), foram “indicados por suas respectivas comunidades, para atuar como professores”. Ressaltamos que um dos contratados, foi o professor da comunidade e escola Três Unidos, que já atuava como professor desde 1993, quando a escola era vinculada a

Prefeitura de Novo Airão. Foi um momento ímpar para a categoria indígena, ao vivenciarem a realização de um direito preconizado no Parecer CEB/CNE nº 014/1999.

Em 2011, o poder público municipal aprovou o Decreto n.1.394, que dispõe sobre a criação e o funcionamento das escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no Sistema de Ensino, no âmbito do município de Manaus.

Na sequência, a SEMED/Manaus realizou processo seletivo simplificado nº 02/2012 – SEMED, que trata da contratação temporária de professores indígenas no âmbito municipal, com cadastro reserva de 25 (vinte e cinco) Professores Indígenas para atender necessidade da Rede Municipal de Ensino - SEMED, mediante normas e condições expressas no Edital nº 02/2012 - SEMED.

Porém, essas ações não são suficientes, uma vez que em nossa região se faz pertinente preparar os professores para pesquisa, para autossustentação, com a utilização de seus recursos naturais e de suas culturas, para que atendam a demanda necessária e que estão garantidos nas legislações, a esses povos.

Podemos considerar que as políticas públicas voltadas para o atendimento de educação escolar indígena diferenciada, vinculadas à SEMED/Manaus, conseguiram evoluir, no entanto, as efetivações dos ordenamentos jurídicos não se concretizaram, faltando a construção da estrutura curricular diferenciada contemplando o anseio do coletivo. Ressalta-se que os indígenas da Escola Municipal Três Unidos – AUA Kambeba utilizam seus conhecimentos no processo educativo, na perspectiva de fortalecimento da cultura, demonstrando que:

A resistência dos povos que mantiveram a sua alteridade é resultado de muitas estratégias hábeis na interlocução com a sociedade envolvente. E hoje, ao assumir a gestão da educação escolar, alguns povos estão reconstruindo a sua história as avessas: ao invés de a escola ser um instrumento de dominação, a educação escolar indígena passa a ser um mecanismo de afirmação da identidade dos povos (DINIZ, 2010, p. 2).

Por outro lado, o protagonismo indígena busca fortalecer a implementação da Escola Indígena, de fato e de direito, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus, reivindicando ao Poder Público o cumprimento dos princípios básicos - interculturalidade, comunitária, específica, diferenciada e bilíngue - dessa modalidade. Passando, assim, a configurar como

meta prioritária da Secretaria Municipal de Educação/ Gerência de Educação Escolar Indígena-GEEI em 2013⁴⁴, direcionada aos povos indígenas na capital amazonense.

⁴⁴ Plano de Metas, SEMED/2013.

4 A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS NA ESCOLA MUNICIPAL “TRÊS UNIDOS – AUA KAMBEBA.

A escola indígena é necessária e de extrema importância. Temos que plantar sementes da curiosidade, regá-las com interesse, para que possam dá árvores de estudos, folhas de pesquisas, flores de informação e frutos de conhecimentos (XAVIER, 2007).

Este capítulo consiste em penetrar o mundo vivenciado pelos omágua/kambeba no que diz respeito às práticas de ensino-aprendizagem na Escola Municipal Três Unidos - AUA Kambeba, evidenciando o que foi analisado no momento da pesquisa, observando se os Omágua/Kambeba ainda vivenciam ou não os conhecimentos/saberes no seu cotidiano e se fazem o imbricamento entre os conhecimentos teóricos e conhecimentos tradicionais, destacando as singularidades e especificidades desse povo.

4.1 As práticas de ensino-aprendizagem de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Três Unidos - AUA Kambeba.

A escola na Comunidade Indígena Três Unidos emergiu das necessidades surgidas mediante às relações com a sociedade envolvente, permitindo aos Kambeba não somente o acesso aos demais conhecimentos, mas, principalmente, à valorização das práticas tradicionais e à afirmação da identidade desse povo. A implantação da educação escolar na comunidade se deu a partir da reivindicação de toda coletividade, liderada pela figura do tuxaua, e líder majoritário dos omágua/kambeba no Amazonas e do Agente de Saúde.

Vale lembrar que a comunidade até o ano de 2002, pela divisão política, pertencia ao município de Novo Airão/AM, que autorizou o funcionamento da Escola Municipal Três Unidos – AUA KAMBEBA, em 1992, e oficializou em 1993, vinculada, assim, à rede de ensino do referido município, enquanto escola rural, porém, com destaque ao ensino diferenciado, tendo como professor um jovem Kambeba de apenas 15 anos de idade, escolhido pela própria comunidade.

No período em que iniciou a escola, o trabalho realizado teve a colaboração de toda comunidade, desde a efetivação do processo pedagógico na escola, até mesmo investimento

financeiro na formação do professor. Hoje, o professor cursa o nível superior em Pedagogia Intercultural Indígena, oferecido pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA.



Figura 14 Frente da Escola Municipal Três Unidos – AUA KAMBEBA

Fonte: Pesquisa de Campo (2011).

Os desafios foram muitos, uma vez que houve resistência, por parte da Secretaria de Educação do Município de Novo Airão em relação à idade do professor, porém, os Kambeba não abriram mão desse direito. Tal posicionamento reflete uma das características peculiares desse povo, que sempre manteve uma organização voltada para os interesses da comunidade.

No ano de 2003, a área territorial da Comunidade passou para Manaus, e, automaticamente, a Escola ficou sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Manaus e os direitos diferenciados dos comunitários de Três Unidos permaneceram e, em 2005, iniciou-se a implantação da modalidade Educação Escolar Indígena no Sistema Público Municipal de Ensino. Registramos que a escola, quando iniciou em 1992, tinha o nome de Nossa Senhora da Saúde. Ao passar para SEMED/Manaus, em 2003, ficou com o nome de Escola Municipal Três Unidos – AUA KAMBEBA, e, com a aprovação do Decreto nº 1.394/2011, que dispõe sobre a criação e o funcionamento das escolas indígenas, a nova nomenclatura escolhida pela comunidade, que passará a vigorar a partir de 2013, será Escola Indígena Municipal “Kanatat-Ykua” – que significa “Luz do Saber”.

O povo Omágua/Kambeba da comunidade Três Unidos reafirmou a função da escola, em seu contexto, na etapa local da I Conferência Nacional de Educação Escolar

Indígena – I CONEEI (2010). Assim, após discutir as questões propostas, indicou, para cada questão norteadora, as impressões e as demandas para a educação escolar indígena.

1. Por que queremos a escola?

Para estudar a língua e a cultura indígena; passar a cultura do povo Omágua/Kambeba para as crianças e jovens; resgatar as tradições; porque ser índio é conhecer a cultura, tradições e a língua do povo; para que as crianças saibam o que é ser indígena; Ajudar a melhorar a vida da aldeia; preparar os jovens para a vida.

2. O que já conquistamos? O que temos hoje?

Temos professores da própria comunidade/aldeia; nós temos o estudo da língua, da dança, das comidas.

3. O que fazer para avançar na educação escolar que queremos?

Aprovação da categoria Professor indígena e Escola indígena; Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano; Formação para os professores indígenas de nível médio ao nível superior; Construção de um prédio de acordo com cultura indígena; Contratação de professores, merendeira, condutor, vigia (I CONEEI - MANAUS, 2009, p. 10).

Baseando-nos no contexto da Comunidade Três Unidos, buscamos na pesquisa conhecer se, diante dos direitos legais que os povos indígenas conquistaram relacionados à educação diferenciada, a SEMED tem dado suporte necessário para que na prática a escola Três Unidos – AUA KAMBEBA funcione respeitando tais conquistas?

Para os líderes⁴⁵Omágua/kambeba de Três Unidos, apesar dos princípios legais em atenção aos povos indígenas e das reivindicações das lideranças, ainda é grande a falta de compromisso, por parte do poder público, em relação à causa indígena. Porém, sustentam o desejo de continuar a promoção do avanço das atividades de valorização da língua materna, de suas tradições e a construção de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP).

No início de nossa pesquisa, foi observado que uma das lacunas, na elaboração do PPP, concerne às especificidades de cada etnia, cuja elaboração deu início no ano de 2010, mas ainda não foi concretizada por falta de acompanhamento pedagógico específico voltado a essa realidade, com mecanismo que viesse atender o que está preconizado nas legislações.

Conforme dados disponibilizados pela Divisão de Avaliação e Monitoramento – DAM/SEMED, responsável pelas orientações pertinentes a elaboração dos PPP nas escolas municipais, o trabalho com esse instrumento nas comunidades ribeirinhas foi retomado no ano de 2011, após ouvir as comunidades e abrir discussão com a Gerência de Educação Escolar Indígena - GEEI e Divisão Distrital Zonal Rural – DDZ Rural, para que juntos compartilhassem desse desafio coletivo da construção do PPP das escolas com perfil indígena.

⁴⁵ Agente de Saúde e Professor Kambeba da Comunidade Três Unidos

Confirmando tal inferência, em 2012, as equipes da DAM e da DDZ Rural abraçaram a causa e elaboraram um novo roteiro de PPP, com características para atender a essas escolas, considerando que uma assessora da DDZ Rural, com formação em educação escolar indígena, era responsável pelo atendimento individualizado e coletivo aos professores indígenas oriundos das escolas ribeirinhas. A fecundidade dessa perspectiva foi claramente consagrada na manifestação de contentamento do professor em relação ao trabalho:

Até que enfim estão levando em conta nossos desejos, estou gostando muito desse novo encaminhamento dado para nós, para fazermos o PPP, pois, lá na comunidade estão todos envolvidos, estou tendo orientação individual com a assessora da DDZ Rural, que é conhecedora da causa indígena, e, isso está sendo muito bom, é um grande ganho para nós, agora estão respeitando nossos direitos e vou me empenhar para dar conta junto com meu povo.⁴⁶

Dessa forma, a educação escolar indígena intercultural e diferenciada, desejada pelos Omágua/Kambeba de Três Unidos, está em construção coletiva, a partir de suas Propostas Pedagógicas para valorização de suas culturas e respeito às suas especificidades, às suas formas próprias de pensar, aos seus conhecimentos/saberes, assim como a aplicação dos conhecimentos científicos para uma vida melhor.

Nesse sentido, os líderes de Três Unidos afirmam que para concretizar o cumprimento do direito a essa educação escolar indígena, que atenda aos interesses e necessidades de toda coletividade, os atores da Comunidade tiveram que reivindicar e demonstrar o interesse por essa escola diferenciada, com base pedagógica fundamentada nas práticas tradicionais da educação Kambeba, com revitalização da língua materna, e um indígena atuando como professor, pertencente à comunidade.

Na comunidade, todas as crianças frequentam as aulas regularmente. A escola atende o quantitativo de 35 (trinta e cinco) alunos, sendo 29 (vinte e nove) da etnia Kambeba, 01 (um) Tuyuca, 02 (dois) Mura e 03 (três) filhos de não índios, que moram no seu entorno e são conduzidos todos os dias pelo transporte fluvial escolar disponibilizado pela Prefeitura de Manaus, que fica a disposição no porto da comunidade.

⁴⁶ Fala do professor Kambeba da Escola Municipal Três Unidos-AUA Kambeba. 2012.

A escola funciona em classe multisseriada⁴⁷, atendendo crianças do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental, na faixa etária de 03 a 15 anos. O ano letivo na escola obedece ao calendário rural, em atendimento as escolas ribeirinhas, diferentemente das escolas rodoviárias. Esse calendário é elaborado pelo setor competente da SEMED, que organiza o seu atendimento de janeiro a outubro, acompanhando o período da seca e da cheia no Amazonas. O horário das aulas se dá no turno matutino, das 7h30min às 11h30min, para atendimento ao ensino regular, e no horário oposto, o atendimento ao projeto de revitalização da língua Kambeba para todos os alunos e comunidade de modo geral.

Embora as orientações pedagógicas sejam emanadas da SEMED, a escola Três Unidos obedece aos tempos e espaços educativos próprios da cultura de seu povo, e a participação da família e do coletivo da comunidade é primordial para o bom andamento do processo educativo.

Até agosto de 2012, o professor acumulava o papel de diretor, pedagogo e professor, posteriormente, a Escola Três Unidos passou a contar com mais um professor indígena Kambeba para dividir as responsabilidades em relação às atividades pedagógicas e para fortalecer o processo de valorização da cultura Omágua/Kambeba. Em função do calendário escolar da área ribeirinha finalizar na primeira quinzena de outubro, o novo professor, no ano de 2012, não teve oportunidade de demonstrar sua contribuição para seu povo. No entanto, ao visitarmos a comunidade em 2013, presenciamos o trabalho realizado pelo novo professor Kambeba que tinha como ponto de partida os conhecimentos/saberes tradicionais imbricados aos teóricos.

Outro fato marcante é o processo de construção da nova Escola Indígena Municipal “Kanatat-Ykua” / Escola Municipal Três Unidos – AUA Kambeba de 1º ao 5º ano, lugar utilizado para concretização de nossa pesquisa. A transformação desse espaço físico respeita os padrões da arquitetura indígena e ao mesmo tempo inova com novas tecnologias, como podemos observar nas figuras nº 15 e 16.

⁴⁷ As salas multisseriadas são uma forma de organização de ensino frequente no interior do Amazonas, principalmente em comunidades indígenas, como é o caso de Três Unidos. Isso acontece pelo fato da escola ter poucos alunos e professores. Na sala multisseriada, o professor trabalha com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, atendendo alunos com faixa etária e níveis de conhecimento diferentes. **Grifo nosso.**



Figura 15 Frente da Escola Kambeba em construção
Fonte: Pesquisa de Campo (2013).



Figura 16 Telecentro da Escola Kambeba
Fonte: Pesquisa de Campo (2013).

É notória a participação da comunidade no processo de ensino-aprendizagem, pois, sempre estão presentes na escola, ora dando aquela *espiadela*⁴⁸ da janela, ora interagindo os conhecimentos/saberes tradicionais Kambeba, demonstrando que a participação se dá, não como forma de fiscalizar, mas, sim, como um jeito Kambeba de demonstrar ao filho o quanto se preocupa com o seu futuro.

Por essa via, entre “os métodos indígenas, um dos principais é a participação da comunidade na ação pedagógica. É, precisamente, a participação da comunidade que assegura uma alteridade bem entendida” (MELIÁ, 1999, p.6).

Para os kambeba, a educação começa fora da escola, isto é, em casa, ou em qualquer outro espaço da comunidade, como nos sinaliza o tuxaua:

*a educação recebida fora da escola é muito importante, é aquela que parte dos aconselhamentos, das conversas, das obrigações definidas coletivamente, dos exemplos, e, é, essa educação que vai ajudar lá na escola a meninada ser um bom Kambeba, por isso, quem participa desse ensinamento são os pais, as lideranças, principalmente os anciões.*⁴⁹

Assim é a Comunidade Indígena Três Unidos: “uma comunidade educativa que atua na construção dos sujeitos socializados e disciplinados para viver de certo modo a partir de certa identidade coletiva” (BONIN, 1999).

⁴⁸ Grifo nosso.

⁴⁹ Fala do Tuxaua e Agente de Saúde da Comunidade Indígena Três Unidos. Entrevista realizada em 2011.

Na escola, o professor e os alunos procuram fazer a organização do espaço escolar juntos, garantindo o bom funcionamento, por isso, ao adentrarmos pela primeira vez no espaço da escola nos deparamos com o professor e seus alunos pensando juntos a disposição do ambiente. Assim que nos aproximamos, os alunos nos receberam dando as boas vindas na língua materna: *“Katu xizi! Sany katu ury”*.

Ficamos encantadas com a atitude, então, perguntamos: “O que quer dizer a frase”?

- *“Bom dia! Seja bem vinda a nossa escola”* - respondeu o professor.

- “Todos na escola falam a língua materna”? perguntamos.

- *“Não, porque tenho 05 alunos que não são kambeba, quanto aos demais estou trabalhando incansavelmente para revitalização da nossa língua, que não é o ñheengatu, como muitas pessoas acham, mas sim, a língua kambeba”* - respondeu o professor.

- “Já que a sala é multisseriada, atendendo do 1º ao 5º Ano, por que têm alunos com 03 anos de idade frequentando a sala de aula”? perguntamos ao professor.

- *“É que nós povo Kambeba sempre nos preocupamos com a educação na aldeia, por isso as crianças com idade abaixo de seis anos participam como alunos ouvintes para desde já ir se familiarizando com o espaço da escola, e aprendendo a interagir com os outros”*⁵⁰.

Nesse cerne, a ação pedagógica na escola considera a relação cotidiana, um dos pressupostos básicos será aprendizagem coletiva, levando em conta que cada aluno carrega consigo uma bagagem de saberes culturais ricos de significados. Portanto, para os alunos Kambeba, estudar na escola Três Unidos é mais do que adquirir novos conhecimentos, ficando expresso na fala da aluna “A”: *Eu gosto muito de estudar aqui na escola da minha aldeia, porque sou respeitada e estudo a língua Kambeba e toda a cultura e história do meu povo e pretendo ser professora indígena na minha aldeia.*⁵¹

Também nos chamou atenção a forma que o professor e seus alunos estavam arrumando a sala de aula, organizando as cadeiras em meia lua. Sobre tal procedimento, o professor foi indagado:

- “Porque você está organizando a sala desse jeito”? perguntamos.

- *“Procuro junto com os alunos organizar a sala de várias maneiras, para favorecer um trabalho coletivo, tem dia que organizamos em forma de círculo, enfileiradas, ou deixando os alunos sentarem até mesmo no chão da sala”* – sinalizou o professor.

⁵⁰ Fala do professor Kambeba da Escola Municipal Três Unidos-AUA KAMBEBE. Entrevista realizada em 2012.

⁵¹ Fala da aluna do 5º Ano da Escola Municipal Três Unidos. Entrevistada em 2012.

- “E os alunos gostam de participar desse momento”? perguntamos.

- *“Sim. Todos adoram participar do processo de arrumação do ambiente escolar, e considero importante, pois, se sentem pertencentes à escola” - respondeu o professor.*

Observamos também que o professor, ao se ausentar da sala para nos atender, deixou uma aluna dando continuidade às atividades, surpreendendo-nos. Não só pelo fato da aluna ter domínio, mas, sobretudo, pelo comportamento dos demais alunos, que a respeitam como se fosse o próprio professor ali presente. Após observar tudo, aproximamo-nos do professor:

- “A aluna que está tomando conta, é uma espécie de representante de sala”? perguntamos.

- *“Aqui, trabalhamos com o aluno monitor, que é orientado e inteirado sobre como proceder, caso venha me ausentar” – inferiu o professor.*

- “E como é feita a escolha do monitor”? - perguntamos.

- *“Seleciono os alunos mais velhos da turma para serem monitores e faço rotatividade” - respondeu o professor.*

- “E, isso acontece rotineiramente, isto é, sempre”? - perguntamos.

- *“É comum acontecer aqui na comunidade, pois, sempre que necessário, como por exemplo, todo final de mês tenho que ir a Manaus para receber meu salário e assistir a reunião mensal da DDZ Rural⁵² e GEEI, então os monitores, que são os mais velhos assumem as atividades na escola para que não tenha perda para os alunos, pois, juntos preparamos os materiais que serão utilizados” - respondeu o professor⁵³.*

- “Quanto aos pais, o que acham de tudo isso”? - indagamos.

- *“Nesse caso, os pais são comunicados em relação a minha ausência e também passam a assumir a responsabilidade com relação à disciplina dos alunos, juntamente com o monitor, procurando estar presente na escola nesse momento” - respondeu o professor.*

Assim, vimos como é salutar a participação de todos os envolvidos no processo, assumindo juntos a responsabilidade das atividades pedagógicas e administrativas da escola, ensinando de forma simples como construir o novo. Destarte, Luciano (2012) enfatiza *“não ser possível construir um mundo novo sem desconstruir os vícios. É preciso compreender o que aconteceu no passado, para poder desconstruir os problemas e reconstruir o novo”*.⁵⁴

⁵² Divisão Distrital Zona Rural

⁵³ Fala do Professor Kambeba da Escola Municipal Três Unidos. Entrevista realizada em 2012.

⁵⁴ LUCIANO, Gersen Baniwa. Conferencista. XIII Seminário Interdisciplinar de Pesquisa em Educação. “Educação e Diversidade Cultural no Amazonas”. Em 11/12/2012, Manaus-AM.

Sendo a educação um processo significativo para os kambeba, o sistema de avaliação na escola acontece de forma contínua e processual. O aluno é visto de forma holística, levando em conta todos os momentos de aprendizagem, por meio de produções individuais e coletivas realizadas com o auxílio de atividades práticas e sistematizadas.

Na escola, a metodologia adotada é o ensino por meio da Pedagogia de Projetos, cuja finalidade é levar o aluno a produzir de forma prazerosa e, ao mesmo tempo, interagir com os demais, levantando dúvidas, pesquisando, construindo e reconstruindo novos conhecimentos, e “nesse processo de aprendizagem se criam as condições de possibilidade de cada um manifestar seus pensamentos, compará-los, superá-los, numa nova síntese possibilitadora de decisões coletivas” (COSTA, 1998, p.23).

Lembrando que, o trabalho, na perspectiva da Pedagogia de Projetos, foi iniciado pela SEMED, junto às escolas ribeirinhas, em comunidades indígenas, no ano de 2007, por meio do Núcleo de Educação Escolar Indígena – NEEI, após as contratações de professores indígenas. A metodologia de projetos contribui para sistematização dos conhecimentos revitalizados ou fortalecidos nas comunidades, no acompanhamento mensal das ações de ensino-aprendizagem realizadas pelos professores, na orientação e desdobramento dessas atividades, levando em conta a historicidade da etnia e ancorados na proposta do RCNEI, na qual as áreas do conhecimento são trabalhadas de forma interdisciplinar.

A partir desse momento, os professores indígenas começaram a participar do processo de formação, por meio de oficinas pedagógicas mensais, com os assessores do NEEI, para elaboração de projetos pedagógicos voltados às necessidades e realidade de cada comunidade. Os projetos são executados no período equivalente há quatro meses, e ao final da execução, há o *feedback* com a culminância do produto final.

Ao final dos quatro meses, o professor avalia o andamento das atividades e decide se continua pesquisando a mesma temática ou parte para outra, conforme o desejo da comunidade. No 2º semestre do ano letivo, são apresentados pelos professores e alunos uma Mostra de Trabalhos Pedagógicos com o objetivo de divulgar as atividades desenvolvidas pelos alunos e professores indígenas no decorrer do ano letivo.

A Comunidade Indígena Três Unidos, em 25 de agosto de 2011, foi palco escolhido pelos professores indígenas para a realização da V Mostra de Trabalhos Pedagógicos dos Professores Indígenas, com o tema “A Educação Escolar Indígena: riqueza e relevância da história e cultura para a sociedade envolvente”. Participamos desse momento, acompanhando os relatos de experiências dos professores a cerca dos trabalhos realizados

durante o ano, exposições de trabalhos realizados pelos alunos, além de variadas apresentações culturais.

Dessa forma, compreendemos que o trabalho, baseado na pedagogia de projetos, reconhece que o papel do professor não é o centro do processo, pois a metodologia não tem como princípio a transmissão dos conhecimentos, enfatizando a repetição de exercícios baseados na memorização, mas, sim, a aprendizagem por meio da participação ativa dos alunos, procurando resgatar as experiências dos mesmos, na comunidade, pois:

(...) no desenvolvimento do projeto o professor pode trabalhar com [os alunos] diferentes tipos de conhecimentos que estão imbricados e representados em termos de três construções: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender (VALENTE, 2002, p. 4).

Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem inclui-se numa relação dialógica entre professores, alunos e comunidade, objetivando a busca contínua e coletiva do conhecimento, pois, nesse processo todos aprendem juntos, como discorre Costa (1998, p. 23) sobre a

Aprendizagem que, se feita coletivamente, garante as suas expressões individuais, forjando a individuação das pessoas que vão se firmando como membros de uma coletividade, que vão perdendo, em âmbitos ainda reduzidos, mas crescentes e significativos, seu isolamento e/ou anonimato.

Em algumas de nossas visitas, observamos a aplicação dos projetos realizados pelos professores, juntamente com a turma. Nesse cerne, perguntamos como eram dadas as orientações voltadas para a pedagogia de projetos:

Para falar a verdade, hoje não existe nenhum encaminhamento por parte da GEEI/SEMED, (2009 – 2011) mas, continuo trabalhando na perspectiva da pedagogia de projetos, baseada nas orientações dos anos anteriores (2007 – 2008) e também no que tenho aprendido na Graduação de Pedagogia Intercultural que estou cursando na UEA. Na realidade aqui na escola Kambeba, posso afirmar que a metodologia pedagógica efetiva ao processo de ensino-aprendizagem é a pedagogia de projetos.⁵⁵

Na escola Municipal Três Unidos essa metodologia tornou-se, sem dúvida, uma ferramenta imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem de Ciências, vinculando

⁵⁵ Fala do professor Kambeba da Escola Municipal Três Unidos. Entrevista realizada em 2012.

os conhecimentos tradicionais do povo Omágua/Kambeba aos conhecimentos sistematizados dos não índios, ministrados na escola, que se configura em um papel de extrema relevância em relação ao ensino de Ciências Naturais. Tal fazer pedagógico tem ajudado os professores na condução de aulas em que ocorram aprendizagens significativas⁵⁶, mas “a aprendizagem somente ocorre se quatro condições básicas forem atendidas: a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos” (SANTOS, 2008, p. 33); para tal, o professor, nesse processo, deve incorporar o perfil de mediador entre os alunos e o conhecimento, possibilitando o gosto pela pesquisa, começando pelo resgate da história vivenciada pelos avós, pais, tios e líderes Omágua/Kambeba.

Lembrando que os povos tradicionais da região Amazônica têm um legado de conhecimentos/saberes adquiridos por meio de seus antepassados, e que, apesar do contato com a sociedade envolvente, ainda conseguem mantê-los e transmiti-los de geração em geração, proporcionando a sobrevivência cultural desses povos. É vasto o conjunto de conhecimentos/saberes adotados e desenvolvidos pelos indígenas desta região, os quais compreendem: os mitos, as visões de mundo, a hierarquia dos clãs, as relações de parentesco, territorialidade, a compreensão da fauna, flora, o domínio das técnicas de pesca, da caça, cultivo, construção de uma habitação, de canoas, o uso de plantas medicinais, o emprego das substâncias analgésicas, das constelações, as cheias e vazantes dos rios, a implementação e uso dos instrumentos de danças, dos objetos ritualísticos, a fabricação de objetos de uso doméstico, das indumentárias, a culinária, mas, (...) este conhecimento não inclui somente informações sobre diferentes espécies de animais e plantas, seus comportamentos e suas utilidades, mas também informações sobre o modo como aspectos do universo se inter-relacionam (GRAY, 1995, p. 115).

Partindo dessa premissa, a comunidade, tanto educativa como local, vivencia de forma intensa o ambiente natural, social e espiritual em suas atividades cotidianas, o que se traduz em conhecimentos/saberes para esse povo, como percebemos na fala do tuxaua ao explicar que “*quando atraca um barco no porto de nossa aldeia, logo pressinto se a pessoa que está chegando é um espírito bom ou mau, e, isso eu sei por que a mãe d’água vem me avisar*”.⁵⁷

⁵⁶ Aprendizagem significativa é o processo, por meio do qual, informações adquirem significado por interação (não associação) com aspectos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva (MOREIRA, 2006, p. 38).

⁵⁷ Fala do tuxaua da Comunidade Indígena Três Unidos . Conversa realizada em 2011.

Esse exemplo, expressado pelo tuxaua, nos faz refletir sobre a importância do ambiente natural como instrumento de ensino-aprendizado na comunidade, não só em relação à realização de brincadeiras, de cantos, de rituais e lazer, mas também para o aprendizado da educação em ciências, levando a refletirem sobre a importância de todos se engajarem em ações que favoreçam a conservação e preservação ambiental, em que, essas variadas ações refletem diretamente no fazer ciência.

4.2 Sistematização dos conhecimentos Kambeba articulados com os conhecimentos teórico-práticos de ensino-aprendizagem de Ciências Naturais na Escola Três Unidos.

[...] A constituição brasileira atualmente em vigor garante aos índios uma educação respeitosa de suas línguas e culturas, de seus modos próprios de viver e pensar, de valorização de seus conhecimentos e dos processos próprios de sua produção e transmissão (BRASIL, 1998, p.26.).

A ciência é um conhecimento vivo, cuja fonte se encontra enraizada na prática dos afazeres humanos, dependendo da necessidade de cada grupo social, mas que só se completa quando volta como resultado para apresentar respostas a essas necessidades.

Como conhecimento gerado pela necessidade humana e social, ao mesmo tempo em que foi produzindo conhecimento e formas novas de compreender e experimentar o mundo, a ciência engendrou uma cultura pela qual o homem pode se reconhecer em várias dimensões: biológica, psicológica, social, histórica, antropológica e econômica.

Nesse sentido, à medida que o conhecimento científico se desenvolveu, tornou-se mais exigente, criando novos métodos de compreensão da realidade em busca da certeza mais viável como resposta às necessidades que lhes originaram.

A história da ciência e os embates epistemológicos demonstram que a cultura científica não é espontânea nem improvisada, e que sempre apresentou o aspecto de luta social, intelectual e moral, além de muitas vezes, econômica, isto é, foi uma cultura construída e fortificada ao longo da história da humanidade.

A criação de instrumentos, de hipóteses e de metodologias para a elaboração dessas concepções define o homem em sua especificidade e complexidade de ser frente ao mundo.

As ideias, além de valores e crenças, foram desenvolvidas como conhecimentos originários de relações intersubjetivas dentro de um contexto social e histórico, por isso para compreender o conhecimento e a ciência é preciso concebê-los dentro de uma perspectiva histórica.

O conhecimento nasceu do esforço de resposta frente às necessidades humanas de sobrevivência, pois a busca pelo suprimento das condições materiais de existência gerou o processo de apropriação espiritual do mundo, como pensamento que se concretiza e norteia as ações para se estar e participar da realidade como ser integrante e integrador – homem que pensa. É o conhecimento como práxis – ação humana, demasiadamente humana.

Nesse sentido, o conhecimento tradicional está vinculado diretamente à existência de um povo, que acumulou experiências por séculos, a partir da observação e experimentação, adequando-as conforme a necessidade, ou seja, o conhecimento foi se construindo e se atualizando por uma determinada comunidade.

Os conhecimentos tradicionais são adquiridos na prática diária dos diferentes campos da vida social do povo, isto é, aprende-se fazendo no cotidiano, por gerações, repetindo, reforçando, modificando e, se necessário, abandonando conhecimentos, pois podem ocorrer mudanças nas condições de produção, aplicação e transmissão.

Entretanto, a aquisição do conhecimento tradicional não é tarefa simples, natural, de simples participação das atividades, pois para construir essas informações as diversas etnias viveram e conviveram com o ambiente, observando-o, pensando sobre ele e elaborando hipóteses e categorias, por meio das quais nomeou, classificou, ordenou e experimentou a eficácia de forma prática. Nessa direção:

Os conhecimentos indígenas tal como os ocidentais se manifestam no universo sociocultural vivenciado por eles. Este é um dos motivos que reforça a argumentação de que a construção de determinados conhecimentos depende daquele ambiente específico, *locus*, na qual se encontra um determinado povo seja ele indígena ou não, com seus costumes, crenças e tradições. Sendo que, para poderem ser adotados a maioria deles também teve que passar pelo processo de observação, experimentação e a sua validade comprovada pelas formas de como cada um deles era aplicado pelos seus detentores (FONTOURA, 2006, p. 57).

Conforme Lévi-Strauss (1989, p. 24-30), o conhecimento dos povos indígenas "supõe séculos de observação ativa e metódica, hipóteses ousadas e controladas, a fim de rejeitá-las ou confirmá-las através de experiências incansavelmente repetidas". Assim, tanto o conhecimento indígena, quanto os demais, correspondem, antes, "a exigências intelectuais

ao invés de satisfazer às necessidades", pois é fruto de "uma curiosidade assídua e sempre alerta, uma vontade de conhecer pelo prazer de conhecer, pois apenas uma pequena fração das observações e experiências [...] podia fornecer resultados práticos e imediatamente utilizáveis".

O conhecimento tradicional é fruto de uma lógica complexa, que envolve processos sofisticados de construção, precedidas por uma atividade intelectual consciente, que se desenvolve no seio de uma teoria e de um método, distantes do padrão epistemológico, definido pelos cientistas, mas que são capazes de proporcionar a produção de conhecimentos.

Certamente que, diante do exposto, a escola deve proporcionar uma educação escolar indígena baseada na interculturalidade, em que haja uma acolhida em relação aos outros, e, a partir daí, redefinir-se, reconstruir-se, apropriando-se do novo outro, sem que seja necessário renegar a sua cultura, mas sim, acrescentar, tecendo uns com os outros, misturando-os, como enfatiza Vieira (2009, p. 48), "o sujeito está longe de ser apenas um mero receptor de culturas, ele faz o processamento de todas as informações que lhe vão chegando e a forma como o faz é o que o torna ser único e singular".

Embora na prática, a maioria das comunidades indígenas ainda não tenha conseguido concretizar a escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, que atenda aos anseios dos povos indígenas, na Comunidade Indígena Três Unidos os professores buscam incessantemente por uma escola intercultural, baseada no diálogo entre saberes e, principalmente, numa escola que prima pela valorização dos acontecimentos do cotidiano da comunidade:

Cada povo toma para si a responsabilidade de conduzir a educação escolar. Percebe-se também que a escola indígena vem se constituindo um canal de diálogo com o mundo não indígena, ao sistematizar conhecimentos acerca das sociedades ocidentais. Também é reconhecida como uma estratégia de afirmação étnica e de contato com os conhecimentos e saberes do mundo indígena. Uma "ferramenta de luta" como costumam dizer as lideranças indígenas, pois, sem abrir mão dos saberes tradicionais que são à base da educação das aldeias, a escola possibilita o acesso a conhecimentos que tornam a sociedade não indígena mais compreensível, como a escrita, a leitura, o sistema monetário, a língua portuguesa, possibilitando também um relacionamento mais equilibrado (BERGAMASCHI e DIAS, 2009, p. 92).

Na escola, os professores procuram trabalhar numa proposta de educação intercultural, baseada em metodologias que levem em conta os conhecimentos tradicionais/saberes dos mais velhos, por meio da Pedagogia de Projetos, pois, conforme

ênfatiza Junqueira (2008, p. 61), é na memória dos velhos que se encontra a grande riqueza de dados e explicações sobre a origem e o sentido da existência.

O aprendizado do conhecimento tradicional, entre os Omágua/Kambeba de Três Unidos, acontece no processo de ouvir as histórias contadas pelos seus ancestrais, sobre como devem proceder em relação às coisas pertencentes a sua comunidade, para manterem viva a cultura, e, isso ajuda a não se esquecerem dos costumes antigos vivenciados por eles. Silva e Bonin (2006, p. 81-96) inferem que:

A educação, a tradição, o conhecimento têm como espaço privilegiado o cotidiano, e se transmite pela tradição oral. Educar é compartilhar o dia a dia, o trabalho, a sabedoria, o espaço onde se vive a experiência de aprender, seguido de perto por aqueles que já sabem. Nesta filosofia da educação Kambeba, é papel dos adultos incentivar os mais jovens, ensiná-los pelo exemplo, aconselhá-los, valorizar as ações esperadas e repreender, sem abusos, as ações rejeitadas.

Na comunidade Três Unidos, os professores buscam parceria com os líderes, trazendo para a sala de aula o conhecimento do cotidiano Kambeba, para que possa contribuir com o fortalecimento das tradições pertencentes à etnia, nas atividades realizadas em atenção ao processo ensino-aprendizagem na escola. Nessa linha de pensamento o tuxaua da aldeia afirma que:

Os conhecimentos tradicionais kambeba têm sido muito úteis para nós, é o que a gente faz no dia-a-dia como: as danças da etnia, falar a língua materna, ensinar os pequenos trabalhos para as crianças como a arte de fazer canoas, abrir e limpar a roça, fazer farinha para o consumo do indígena, pescar, fazer remédios caseiros, caçando e comendo juntos, pois, é isso que os kambeba gosta, por exemplo de matar uma caça e reunir para comemorar a festa da cultura de nosso povo.⁵⁸

Segundo Valente (1999, p. 141), essa articulação entre os conhecimentos tradicional indígena e o curricular em projetos, para reconstruir na escola outra forma de ensinar, integra-se na perspectiva de aprendizagem construcionista, que “significa a construção de conhecimento baseada na realização concreta de uma ação que produz um produto palpável (um artigo, um projeto, um objeto) de interesse pessoal de quem produz”.

Por meio dos projetos, no processo de levantar dúvidas e hipóteses, pesquisa-se, realiza-se buscas, descobertas e, no caso dos povos indígenas, efetiva-se a revitalização de

⁵⁸ Fala do Tuxaua/Agente de Saúde da Comunidade Indígena Três Unidos. Entrevistado em 2011.

conhecimentos para proporcionar a aprendizagem sobre a cultura de seu respectivo povo, juntamente com as teorias propostas pela instituição escolar.

Nesse processo de mediação, o professor indígena acompanha o aluno tanto no processo de aprendizagem dos conteúdos da estrutura curricular, quanto na apreensão ou fortalecimento de sua cultura, história e contexto de vida. Nesse sentido, faz-se fundamental que o professor tenha clareza do seu papel na comunidade indígena, para garantir experiências baseadas no trânsito da interculturalidade, oportunizando a interlocução entre diferentes culturas e povos, evitando, dessa forma que nem um ou outro conhecimento seja desprestigiado, assim:

O trânsito intercultural é aquele que, apesar de aceitar e receber a nova cultura, não rejeita a sua cultura de origem, mas, pelo contrário, constrói pontes atitudinais contextualizadoras entre as esferas culturais que atravessou ou incorpora no seu universo pessoal a aquisição cultural que dá uma nova dimensão à cultura de origem, mas que não a aniquila nem a substitui (VIEIRA, 2009, p.40).

Ainda com base nesse pensamento, Santos (2003, p. 443) afirma que “no diálogo intercultural, a troca não é apenas entre diferentes saberes, mas também entre diferentes culturas, ou seja, entre universos de sentido diferentes e, em grande medida, incomensuráveis”

Por isso, a importância do trabalho pedagógico com base na adoção da Pedagogia de Projetos, pois requer mudanças na concepção de ensino-aprendizagem e na postura do professor, pois o processo educacional por meio de projeto não é simplesmente uma opção metodológica, não se resume a apenas procedimentos ou métodos para desenvolver projetos, mas sim de repensar a função da escola para tentar responder às demandas que envolvem o contexto escolar.

Seguindo essa linha de pensamento, Chassot (2010) acredita que a função da escola seja pedagógica e política, e, sendo política, tem o dever de defender a valorização dos conhecimentos/saberes populares inseridos no contexto escola e comunidade. E, mais, adiante reforça que “é um novo assumir que se propõe à Escola: a defesa dos saberes populares da comunidade onde está inserida. [...] isso não significa o estudo dos saberes estranhos ao meio, mas o não desprezo pelo que é local” (CHASSOT, 2010, p. 216).

Sendo assim, os conteúdos envolvidos no projeto são sistematizados para que os alunos os vinculem aos conhecimentos tradicionais colocados em ação, ocasionando a potencialização e integração das diferentes áreas de conhecimento, assim como de várias

mídias e recursos, que proporcionem ao aluno ampliar seu conhecimento por meio de diferentes linguagens e formas de representação.

Da perspectiva do processo de aprendizagem na Pedagogia de Projetos, o aluno se insere na possibilidade de ressignificar o que aprendeu, recontextualizando relações significativas entre os conhecimentos da grade curricular e de suas respectivas etnias. Nesse processo, o aluno pode reelaborar as estratégias adotadas durante a escolha e desenvolvimento dos projetos, ampliando, assim, o seu universo de conhecimento.

No que se refere aos conteúdos de Ciências Naturais, a pedagogia de projetos tende a potencializar a Interdisciplinaridade, pois permite o rompimento com as fronteiras disciplinares e favorece o desenvolvimento de elos entre as áreas de conhecimento e as temáticas abordadas, contextualizando o processo ensino-aprendizagem. Como nos aponta Moura (2007, p. 42)

No que se refere aos princípios da Pedagogia de Projetos, aborda-se o deslocamento do foco de atenção do método conteudista e disciplinar que fragmenta as disciplinas, cristalizando conceitos e saberes, para o trabalho que prioriza o conhecimento das várias disciplinas na compreensão de um determinado fenômeno ou problema, sem, contudo, desprezar a capacidade diferenciada de aprendizagem de cada indivíduo.

Isso não representa o abandono das disciplinas do currículo escolar, mas sim sua integração no desenvolvimento das investigações, estabelecendo articulações para construção do conhecimento.

Na Escola Municipal Três Unidos, a projeção do tema a ser trabalhado é escolha da comunidade, a partir de consulta realizada pelo professor. Delimitado o tema, define-se o período de realização do mesmo, isto é, 4 (quatro) meses, com possibilidade de continuação ou desdobramento a partir da avaliação dos resultados alcançados.

A duração do projeto, apesar da escola seguir um calendário escolar, ocasiona a possibilidade de se pensar o seu desenvolvimento contendo começo-meio-fim, no entanto, esse fim deverá ser percebido como um momento provisório, isto é, a partir de um fim poderá surgir novos começos, representando dessa forma um ciclo de ações, nas quais o professor, juntamente com os alunos e a comunidade, sistematizarão os conceitos, as estratégias e os procedimentos utilizados no desenvolvimento do projeto, conseqüentemente, se estabelecerá o processo de aprendizagem.

No que se refere à articulação dos conhecimentos Omágua/Kambeba com os conhecimentos teóricos de ciências, estabelecidos na estrutura curricular, no processo ensino-aprendizagem, destacamos que, tendo por base a pedagogia de Projetos, foram desenvolvidas algumas ações direcionadas para a Educação em Ciências, como: Medicina Tradicional - Plantas Medicinais, Preservação e Conservação da Praia e Rio Cuieiras.

A partir da definição desses temas, são trabalhados os conceitos envolvidos nas disciplinas com ênfase em ciências e, paralelamente, busca-se conhecer com os mais velhos a utilização tradicional das ervas e do rio na vida dos Omágua/kambeba, sistematizando as informações e realizando atividades pedagógicas nas demais disciplinas, objetivando sempre construir um objetivo final para registrar o conhecimento desencadeado no contexto escolar.

4.3 As concepções dos Kambeba sobre espaços não formais de educação em Ciências e o desenvolvimento do ensino de Ciências Naturais

Na escola Municipal Três Unidos, o desenvolvimento das atividades no dia-a-dia é pautado pela participação ativa dos alunos e demais membros da comunidade, que sempre encontram uma maneira de estar presente na sala de aula, procurando dialogar sobre o andamento do processo de ensino aprendizagem, revivendo as formas de pensar, os valores e tradições do povo Kambeba.

Nesse particular, os professores na escola procuram utilizar informações sobre a cultura de seu povo, baseando-se nos relatos dos mais velhos presentes na comunidade e nos vestígios materiais encontrados, como: cerâmica, armas, utensílios e traços de habitação, registrados em pesquisas, que, ao serem comparados com os padrões culturais atuais ou com os registros de aldeias historicamente reconhecidas, fornecem indícios de como os antepassados de muitos povos viviam, como se organizavam, como se relacionavam socialmente e como transmitiam seus conhecimentos.

Outro meio encontrado pelos professores de obter informações sobre a cultura e conhecimento dos Kambeba do passado, encontra-se nos escritos de missionários e viajantes nos primeiros séculos da colonização, quando se historiciza os costumes de diversas etnias. De acordo com Fausto (2000), faz-se necessário um olhar crítico sobre as interpretações históricas deixadas pelos primeiros cronistas, que além de lacunares, estão impregnadas da

ideologia e desejos dos conquistadores, que buscavam riquezas e a posse de terras, catequizando os gentios e escravizando os nativos. Em decorrência disso, todo registro sobre como viviam e como agiam, sua cosmologia e seu sistema sociopolítico nessa época, talvez não reflitam sua realidade, valores e interesses.

Dessa perspectiva, é perceptível a escassez de fontes que nos revelem similaridades culturais entre os povos indígenas do passado e os atuais, entretanto, compartilhando do pensamento de Junqueira (2008), para a possibilidade de reconstrução do mundo indígena é fundamental conhecer o que há de comum e de diferenciado em seus estilos de vida, não apenas para ter acesso a um conjunto de informações sobre o que o índio é hoje, mas para lembrar a brutalidade e a crueldade com que a “cultura nacional” tem marcado sua relação com o índio.

Os Omágua/Kambeba de Três Unidos ainda possuem destreza e conhecimento aprofundado sobre a construção de canoas, visto que outrora foram conhecidos, por todas as outras etnias, como os grandes conhecedores na arte de confeccionar canoas fortes, até porque eram excelentes navegadores e conhecedores dos rios.

Decorrendo desse fato, informa o professor que hoje são poucos os que ainda produzem esse instrumento, utilizando o conhecimento tradicional Kambeba, e diz que aprendeu a técnica de construir canoas com seu avô, tuxaua respeitado entre todos, não só pelos kambeba, mas, pelas demais etnias, distribuídas nas diversas comunidades distribuídas na região amazônica.



Figura 17 Confeção de canoa
Fonte: Pesquisa de Campo (2013)

Quanto à forma de confeccionar a canoa, foi-nos explicado que primeiramente

Escolhe a tora de madeira, mais precisamente a jacareúba, itaúba, cedro, ou outras que tenha na floresta. O tamanho da tora é que vai determinar a quantidade de pessoas que irá comportar. Em seguida é talhada com um machadinho até chegar ao formato desejado, aí cava por dentro usando o ferro goiva para ficar mais fundo, depois a gente monta o estaleiro, aí coloca a canoa de boca para baixo e faz o fogo em baixo para aquecer até ficar no ponto que permita a modelação para a posterior colocação dos bancos.⁵⁹

Outra característica dos mesmos, relatada pelos cronistas, é o mecanismo de subsistência, considerados coletores, dada à relativa abundância de caça e pesca. Do passado, registra-se também, como principal base alimentar, a mandioca e o milho, complementada com feijão, macaxeira, batata doce, banana dentre outros tipos de frutas. Ainda cultivavam o algodão, o urucum, o tabaco e a cabaça. Como esses povos eram moradores da várzea, costumavam utilizar técnicas especializadas para a conservação de seus alimentos. Segundo Bonin & Silva Kambeba (1999, p.1):

No tempo da cheia eles não plantavam porque suas terras ficavam alagadas, mas não faltava comida porque os Omágua sempre tiveram técnicas de guardar os alimentos, fazendo farinha, beiju, enterrando a macaxeira na lama, e muitas outras formas. Também costumavam pegar tartarugas e tracajás que criavam presos para comerem na época da cheia.

Durante a pesquisa, detectamos que a base alimentar dos Omágua/Kambeba de Três Unidos, ainda é, em parte, como dos seus antepassados, pois plantam a mandioca, o milho, o cará, a macaxeira e uma variedade de frutas para sua subsistência. Costumam comer patos e galinhas que são criados por eles, além do peixe, tartarugas e caça, utilizando atualmente técnicas modernas de conservação dos alimentos, deixando pra trás os costumes ensinados pelos antepassados.

Acrescentamos que os Omágua/Kambeba do Solimões também detinham o conhecimento em relação à seringueira, sendo, por isso, considerados os primeiros conhecedores da técnica de defumação do látex de seringa, que nada mais é senão a

⁵⁹ Fala do professor Kambeba da Escola Municipal Três Unidos – AUA Kambeba. Entrevista 2011.

fabricação da célebre goma ou resina elástica, também chamada cachuchu na Província de Quito, as margens do Marañon.

Do látex da seringueira, os Omágua/Kambeba criaram vários objetos de uso diário de fundamental importância para a sobrevivência de nossos povos da Amazônia, principalmente para o indígena e o caboclo ribeirinho, como botas, sapatos, chapéus e outros, pois a resina quando fresca pode ser moldada a forma desejada, e, mais, todos esses objetos são impermeáveis à água.

Lévi-Strauss (1989, p. 30) afirma que “cada uma dessas técnicas supõe séculos de observação ativa e metódica, hipóteses ousadas e controladas, a fim de rejeitá-las ou confirmá-las através de experiências incansavelmente repetidas”. O indígena constrói o conhecimento, transformando formas errôneas em relação ao pensamento do homem “selvagem” e “primitivo” que não se preocupa com a natureza e que não busca com ela investigar e descobrir novas formas de sustentabilidade, a qual se dá por meio das artes e invenções desenvolvidas por esses povos.

Conforme foi sublinhado, o professor solicita a presença, sempre que se faz necessário, das lideranças e anciãos para participar das ações da escola, contribuindo com o resgate da cultura do povo Kambeba, contando a história antiga desse povo, também sobre a migração para comunidade Indígena Três Unidos, enfim, as lideranças e anciãos que são os detentores dos conhecimentos/saberes são respeitados e ouvidos sempre pelos mais jovens na comunidade.

A educação na escola se dá de forma interdisciplinar, pois a pedagogia de projetos oportuniza transitar pelos diferentes conteúdos interligados ao ensino-aprendizagem de Ciências Naturais, fazendo o entrelaçamento entre os conhecimentos teóricos e tradicionais, permitindo que o espírito científico faça parte do cotidiano dos alunos na escola e fora dela. Dessa forma Lück (1994, p. 59) assegura que:

A interdisciplinaridade, no campo da Ciência, corresponde à necessidade de superar a visão fragmentadora de produção do conhecimento, como também de articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos no acervo de conhecimentos da humanidade.

Para que aconteça uma aprendizagem significativa em relação ao ensino de Ciências Naturais, faz-se necessário o desenvolvimento de diferentes estratégias didáticas, que venham a culminar com a vivência desse povo dinâmico e criativo. Para tanto, os

professores, por meio de projetos inovadores, buscam sistematizar o ensino de Ciências Naturais na escola, sem deixar de articular a teoria às práticas reflexivas no processo ensino-aprendizagem.

O processo ensino-aprendizagem na comunidade Indígena Três Unidos acontece de maneira processual, por meio da educação formal, informal e não formal. A educação formal é aquela desenvolvida com reconhecimento oficial, oferecida nas escolas, com programas, currículos e diplomas, isto é, obedecendo às diretrizes nacionais, regimentada por normas e leis. Os conteúdos são ensinados de forma sistemática e desenvolvidos geralmente em uma sala de aula.

Já a educação informal é aquela que se dá em diferentes espaços sociais como: a família, o bairro, o clube, os amigos, a igreja, isto é, está carregada de valores, regras e normas de uma determinada cultura, na qual se adquire e acumula conhecimentos, por meio da experiência vivenciada diariamente.

No que tange a educação não formal, pode ser definida como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, acontece na relação com outros membros, na troca de saberes, na participação ativa, em espaços fora da escola, e, em locais informais, isto é, conforme Vieira, Bianconi e Dias (2005, p. 21) “ocorre quando existe a intenção de determinados sujeitos em criar ou buscar determinados objetivos fora da instituição escolar” para proporcionar “a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em espaços como museus, centros de ciências, ou qualquer outro em que as atividades sejam desenvolvidas de forma bem direcionada, com um objetivo definido”. Sendo assim, a educação não formal pode ocorrer em diferentes espaços também denominados de espaços não formais.

A prática de ensino na Escola Três Unidos tem sua peculiaridade também voltada para o contexto de aprendizado em espaços não formais de educação, uma vez que o próprio ambiente proporciona esta parceria com a escola, pois, os professores acreditam que os espaços educativos (não formais) sejam lugares de extrema relevância para a aprendizagem do Ensino de Ciências Naturais em articulação com o cotidiano dos alunos, possibilitando a interdisciplinaridade entre as diversas áreas do conhecimento.

Neste cerne, o professor, ao ser indagado sobre essa forte característica que presenciamos em seu trabalho de ser realizado em espaços não formais de educação, nos disse: *Aqui na comunidade, não trabalhamos na perspectiva de espaços não formais, esse*

*lugar é compreendido como um espaço educativo, pois, para nós, todo e qualquer espaço, é um espaço educativo, desde que tenha aprendido.*⁶⁰

A partir daqui, o termo espaços não formais será substituído por espaços educativos, considerando que, na perspectiva dos povos indígenas, se aprende o tempo todo, desde o nascimento, em todos os momentos da vida e com todas as pessoas da comunidade. Nessa linha de pensamento, os professores na escola buscam diversificar com espaços alternativos de educação para efetivação das ações, fazendo o imbricamento entre os diversos saberes, em sintonia com o contexto da comunidade local, pois:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias Educações (BRANDÃO, 2007, p. 07).

A escola Três Unidos carrega uma grande carga do que acontece fora dela, isto é, o “jeito de ser” da vida Kambeba que, automaticamente, acaba interferindo no cotidiano da escola de forma positiva, pois, constatamos que o espaço da escola para eles, é visto como uma extensão da comunidade, conforme presenciemos a suspensão das aulas, para que todos compartilhassem de uma ação de interesse comunitário, a exemplo do descarregamento coletivo do material de construção da escola polo de 6º ao 9º Ano e Ensino Médio.

É tão intrínseco o espírito de união e cooperação, que o tuxaua não manda, ele orienta a ação e todos se engajam nela de forma espontânea, caracterizando-se num grande *puxirum*⁶¹ amazônico. Todos os momentos utilizados para atividades coletivas, que venham beneficiar a comunidade, não há reposição de aula, sendo considerada como dia letivo, uma aula fora dos espaços da escola, em que o aprendizado se dá baseado nos conhecimentos tradicionais Kambeba, e, de acordo com o tuxaua⁶²:

A forma que eu aprendi os conhecimentos foi acompanhando o patriarca da família Kambeba, que teve toda a paciência de me ensinar como derrubar a madeira, torar, construir canoa, casas e bater linha. Foi muito importante ele ter repassado esses conhecimentos para os filhos, os netos e bisnetos, para que não se perdesse dentro da aldeia.

⁶⁰ Raimundo da Cruz. Professor Kambeba da escola Municipal Três Unidos. Entrevistado em 2011.

⁶¹ Palavra originária do ñheengatú, que quer dizer união, cooperação e mutirão.

⁶² Fala do Tuxaua e Agente de Saúde da Comunidade Indígena Três Unidos. Entrevistado em 2011.

Os professores da escola Três Unidos, no campo da educação em ciências, desenvolvem projetos utilizando temáticas que são escolhidas pelos alunos, professores e o coletivo do lugar, levando em conta as necessidades reais na comunidade, porém, para que haja uma aprendizagem significativa e transformadora no ensino de Ciências, os professores motivam os alunos a participarem de forma ativa, partindo sempre das experiências próximas e concretas, para poder transitar por diversos saberes, e, por diferentes áreas do conhecimento, levando não só o professor a transformar sua prática cotidiana em novos conhecimentos, mas também os alunos ao adentrarem entre universos diferentes incorporam novas formas de ver o mundo, sem deixar para traz sua cultura.

Lembremos que a natureza da educação escolar indígena, “por essência investigativa, agrega propósitos mitológicos, científicos e experimentais. Propósitos imbuídos de uma história sociocultural e política que sustenta um percurso de vida baseado num processo constante de interlocução com a natureza” (VIEIRA, 2010, p.120).

Dessa forma, podemos considerar que na escola Três Unidos o desenvolvimento das Ciências Naturais se processa, principalmente, em espaços educativos, ou, seja em espaços significativos de aprendizagem, como é o caso da “**Trilha do Conhecimento**”, que é considerado pelos kambeba como um lugar sagrado, uma vez que esse espaço agrega uma rica diversidade de fauna e flora. Na Trilha do Conhecimento, os professores, alunos e comunidade procuram construir uma complementaridade educativa diferenciada, procurando vivenciar a ciência a partir de discussões sobre a problemática socioambiental. A esse respeito infere o aluno “B”⁶³:

Gosto muito quando o professor leva a gente na Trilha do Conhecimento, para aprender mais coisas da nossa gente e conhecer as plantas que serve para fazer os remédios e os bichos da floresta, também estudar a cultura e língua Kambeba é muito bom porque a gente conhece o nosso passado e vive o presente, valorizando a cultura do povo Kambeba, também gosto muito de ouvir histórias contadas pelos mais velhos da nossa aldeia.

Sob tal parecer, acrescenta a aluna “C” “*gosto de estudar pesquisando fora da escola, aprendo mais quando o professor leva a gente porque conheço mais sobre as plantas e os igarapés*”.⁶⁴

⁶³ Fala de Aluno “B” do 5º ano da Escola Municipal Três Unidos – AUA Kambeba. Entrevista, 2011.

⁶⁴ Fala da Aluna “C” do 5º ano da Escola Municipal Três Unidos - AUA Kambeba. Entrevista, 2013.

Como vimos, a atuação do professor, além de levar em conta os conhecimentos prévios do aluno, tem também proporcionado a valorização dos conhecimentos tradicionais indígenas, aliados aos conhecimentos teóricos, em que os alunos possam confrontar suas hipóteses voluntária com hipóteses e conceitos científicos, de maneira que venha apropriar-se gradativamente desses, sem perder aquele que faz parte de sua cultura.



Figura 18 e 19 Trilha do Conhecimento na Comunidade Indígena Três Unidos
Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Os conhecimentos Ómagua/Kambeba são vinculados ao currículo da educação básica a partir da adoção da metodologia de projetos, por meio dos quais integra os saberes tradicionais, ainda vivenciados na comunidade ou presentes na memória dos mais velhos, aos conteúdos definidos na estrutura curricular. No período de 2006 a 2012, dos projetos desenvolvidos na escola, 2 (dois) vinculavam-se diretamente à temática Ciências, que nesse caso, essas temáticas citadas tiveram desdobramento.

Projeto **“Revitalização da língua materna (kambeba)”** tem por finalidade fortalecer na comunidade a oralidade e a escrita na língua do povo Kambeba. Sobre esse aspecto, desde a implantação da escola, a comunidade coletivamente decidiu que todos aprenderiam a falar a língua materna, para isso, foi importante a contribuição dos mais velhos e falantes da língua para implementação da língua na escola e comunidade de modo geral. Atualmente, transformou-se em projeto dentro da escola e para concretização de fato desta ação, está sendo elaborada, sob a orientação dos professores, com a participação dos alunos e comunidade, uma nova cartilha na língua Kambeba, que servirá como subsidio no processo de ensino-aprendizagem, com isso:

pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais. Para tanto, insiste-se na importância de que a língua de instrução seja a língua indígena ao longo de todo o processo de escolarização e não apenas nas séries iniciais (MAHER, 2006, p. 22)

Em visita à comunidade no mês de fevereiro de 2013, constatamos o trabalho realizado pelo novo professor que não mediu esforços para nos apresentar seu planejamento, que tinha o seguinte desdobramento: Objetivo geral Conhecer a forma de como falar a língua Kambeba no contexto da cultura, abordando os assuntos do cotidiano; Objetivos específicos saber falar a língua kambeba de acordo com a cultura, Buscar no contexto kambeba a vida cultural. Quanto aos conteúdos listados, estavam: cumprimentos habituais, vogais, sílabas, palavras, formação de frases, grafismos, números, história kambeba, área geográfica da aldeia, sobre os rios e lagos, pescaria, tipos de animais e plantas.

Os alunos estavam trabalhando em pequenas equipes, ocupando os espaços da escola, desde a sala de aula até o refeitório, e, sob a orientação do professor e da parteira que detêm o conhecimento sobre a cultura kambeba, os alunos construíram grafismos e aprenderam seus significados. Foi-nos explicado que o grafismo em forma da letra **v** no sentido oposto (**><**) significa os raios de sol, já, o grafismo em forma de múltiplos “**V**” unidos pelo “**X**”, representa a união do povo na aldeia. Os Omágua/Kambeba costumam desenhar nas roupas e no corpo para apresentações durante as reuniões, rituais e festas.

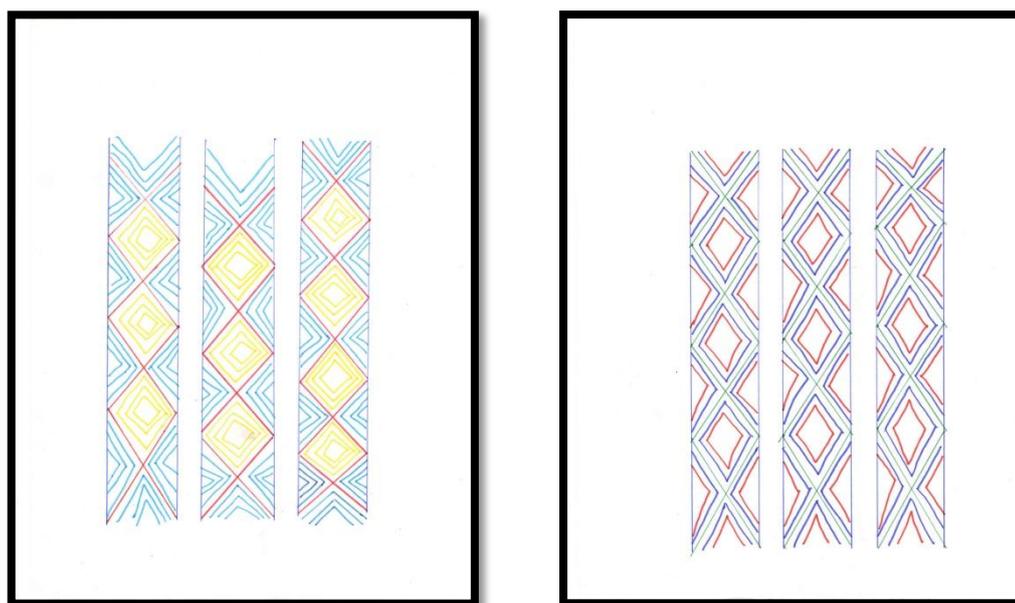


Figura 20 e 21 Grafismos feitos pelos alunos do 5º Ano com a orientação da matriarca/parteira e do professor
Fonte: Pesquisadora, 2013.



Figura 22 Alunos da Escola Três Unidos mostrando grafismo kambeba confeccionado por eles

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Projeto “**Revitalização da Dança do Povo Kambeba**” objetiva valorizar os conhecimentos tradicionais do povo Kambeba e desenvolver a coordenação motora através das expressões corporais apresentadas na dança do cacete, da cobra, do arco, do maguari e do curupira, ensinadas pela matriarca, pelo tuxaua e pelos professores da comunidade. Os resultados são excelentes, visto que os alunos por meio da dança buscam reviver momentos vivenciados pelos seus ancestrais. Na visita realizada, no início de fevereiro de 2013, podemos observar o professor e a matriarca ensaiando com os alunos uma dança kambeba e, posteriormente, na inauguração da nova Escola, apresentaram a todos os presentes. Os Kambeba de Três Unidos costumam apresentar suas danças em momentos especiais, como podemos observar nas figuras n. 23 e 24.

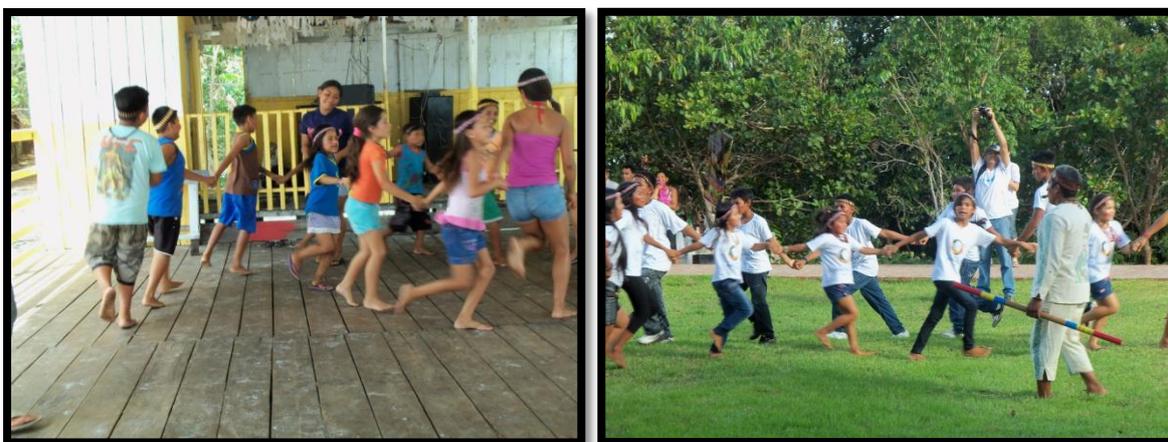


Figura 23 e 24 Alunos da Escola Três Unidos ensaiando e apresentando a dança Kambeba

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Projeto “**Eneiu aua Omágua Comida do Povo Kambeba**” tem por finalidade valorizar os conhecimentos tradicionais da alimentação kambeba e reconhecer sua importância para saúde. O projeto conta com a parceria da coordenadora da ASMIK que trabalha juntamente com os alunos e comunidade a revitalização das comidas kambeba. Por meio do projeto os alunos conhecem os tipos de comidas utilizadas por esse povo desde os séculos passados, como é o caso do “*Pango*”, considerada a primeira comida kambeba. Também apresentam outros tipos de comidas kambeba, como: inguiri, takate, xixa de milho, dentre outras. Os alunos participam do preparo e depois são convidados a participar do banquete, e, ao retornarem a sala de aula é pedido aos mesmos que transformem a receita da língua portuguesa para a língua kambeba. Registrando aqui, que desse projeto nasceu na comunidade um restaurante gerenciado pelas mulheres kambeba, que serve como meio de renda na comunidade.



Figura 25 Preparo da farinha de mandioca
Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Projeto “**Preservação e conservação da praia e rio Cuieiras**”, que reflete a prática de ensino-aprendizagem de Ciências estreitamente ligadas às atividades relacionadas ao meio ambiente e aos processos naturais de transformação da natureza, por isso, ancorados nessa perspectiva, toda quarta-feira realiza-se um mutirão com os alunos e comunidade, para limpeza geral do local, principalmente a praia, com intuito de levar os moradores à reflexão sobre a importância de preservar e conservar os bens imateriais, levando o coletivo desse lugar ao sentimento de pertencimento.

Projeto “**Medicina Tradicional Kambeba**”, cujo objetivo é contribuir para a valorização, fortalecimento, manutenção e atualização dos saberes e práticas tradicionais do povo Kambeba.

Na terceira visita que fizemos à escola, fomos recebidos pelo professor que nos saudou com a frase “*Catu Xise*”! Que quer dizer, “Bom dia”! na língua kambeba, e nos convidou para participar de uma aula por meio de projeto. Em seguida, deu os encaminhamentos sobre o projeto “Medicina Tradicional Kambeba”, estimulando e resgatando as concepções prévias dos alunos sobre o uso de plantas medicinais para cura de doenças, sua utilização, e sua existência a centenas de anos na vida dos povos indígenas da Amazônia.

Após a introdução do projeto, o professor pediu aos alunos que pegassem um bloco e caneta para as anotações, depois, convidou-os para catalogarem plantas consideradas medicinais nos espaços educativos da comunidade. Após a conclusão do levantamento dos variados tipos de plantas, o professor solicitou aos alunos que se posicionassem em forma de círculo e com a presença da benzedeira, os alunos puderam vivenciar a articulação entre os conhecimentos tradicionais e científicos de cada planta e sua utilidade.



Figura 26 e 27 Realização do Projeto Medicina Tradicional Kambeba

Fonte: Pesquisa de Campo, 2012.

Dentre as plantas apresentadas estavam o cipó de jabuti; cipó alho, cipó d’água; açazeiro; goiabeira; jucá; cidreira; capim santo, dentre outros. A benzedeira fez questão de apresentar uma receita da planta Urubu caá:

Urupu tua uipi supi muçana kurata, mukapirika xitii, katu supi curati manaiwka, supi apiçara waina e ykiraci. Kurata canxe xitii.

*O Urubu caá é um remédio que serve para tomar e curar vários tipos de doenças como: febre, inflamação e dor no estômago. Basta fazer o chá e tomar 3 vezes ao dia, durante 5 dias.*⁶⁵

A matriarca nos ensinou também outra receita que é muito utilizada na comunidade, principalmente pelas mulheres quando estão com inflamação no ovário, mas, essa receita serve para qualquer tipo de inflamação e sua preparação é a seguinte:

*A gente pega um pouco de casca de andiroba, raiz do açai, casca de carapanaúba, casca de súcuba e folhas de sara tudo, lava bem e depois coloca para ferver por 10 minutos, depois de pronto deixa esfriar e toma 3 vezes por dia durante 15 dias. É tomar e esperar que fica logo boa da inflamação.*⁶⁶

Em face disso, a cultura indígena, de acordo com o dossiê de Ribeiro (1987), revela os conhecimentos minuciosos dos ameríndios sobre fauna e flora, estudados mais amplamente na etnociência, estudo da relação do homem com o seu ambiente na etnoecologia. Esses saberes são denominados por Chassot (2010) de saberes *primevos*, por reconhecê-los como saberes dos primeiros tempos, que em algum tempo, foi, é ou será um saber científico.

Por isso, a aplicação de projetos na escola tem forte relação com o ensino de Ciências Naturais e com o meio ambiente, pois tem proporcionado momentos riquíssimos, ao levar os alunos a assumirem uma postura científica diante da realidade, logo, a importância do professor indígena ter uma formação que lhe possibilite ser um pesquisador, para que possa incentivar seus alunos a adquirir conhecimentos/saberes necessários a sua sobrevivência e de sua comunidade.

Faz-se necessário salientar que para a realização dos projetos, os professores organizam previamente todas as atividades que serão abordadas no decorrer do desenvolvimento dos mesmos, orientam os alunos quanto à metodologia que será aplicada, levando em conta a realização de atividades provocativas, e, no retorno à escola, propõem atividades que possuam o potencial de promover uma continuidade do trabalho, a partir da reflexão sobre a visão de mundo.

Finalizando, concordamos com Vieira (2010) “os desafios são expressivos, mas as práticas de ensino desenvolvidas em algumas escolas indígenas do Brasil têm atingido

⁶⁵ Fala da parteira da comunidade Indígena Três Unidos. Entrevista 2012.

⁶⁶ Fala da Parteira da comunidade Indígena Três Unidos. Entrevista 2013.

processos educativos emancipatórios no que concerne a aspectos socioambientais, culturais, econômicos e políticos”,⁶⁷ o que também em nossa pesquisa foi evidenciado na escola e comunidade.

E, embora os conhecimentos/saberes tradicionais não sejam considerados como científicos pela sociedade envolvente, estão inteiramente ligados aos problemas ambientais e de sustentabilidade, o que implica diretamente em práticas educativas voltadas para o Ensino de Ciências Naturais. Por esse motivo, é necessário que as escolas busquem quebrar as correntes que aprisionam o saber popular, tornando-o sem valor, compreendendo que foi a partir dele que nasceu o saber científico.

Diante do exposto, observamos que esse povo sempre elaborou técnicas favoráveis à questão científica, tornando-se uma das vozes da ciência na Amazônia, demonstrando que “a ciência do branco precisa conversar com a ciência indígena” (TERENA e MORIN, 2008, p.21).

⁶⁷ VIEIRA, R. M. **Educação Intercultural**: O Ensino de Ciências através da pesquisa na Escola indígena Pamáali no Alto Rio Negro. (Mestrado), Universidade do Estado do Amazonas. Manaus/Am, 2010.

CONCLUSÃO

A pesquisa aponta que o povo Omágua/Kambeba, durante séculos, negou sua identidade étnica, aceitando uma educação de cunho assimilacionista, civilizatório e catequético. Porém, sobreviveram ao processo de contato, procurando manter seus processos educativos próprios, recriando espaços que possibilitassem construir e reconstruir sua história, seus valores, seus projetos de vida, destacando, nas últimas três décadas, a importância da coletividade, por meio dos movimentos indígenas, como forma de resistência.

Como consequência, o direito à educação diferenciada com respeito às especificidades de cada etnia no processo educacional foi conquistada por meio do movimento indígena, das lideranças, para que essa educação tivesse a base pedagógica fundamentada nas práticas tradicionais de educação de cada povo, com respeito à língua materna ministrada pelos professores indígenas, de preferência que pertençam à comunidade onde a escola está inserida.

Foi a partir do movimento indígena que a discussão sobre a educação escolar indígena se intensificou, sendo a escola um instrumento de suma importância para o fortalecimento do povo indígena e para a ampliação de seus conhecimentos, podendo assim atuarem como professores, definindo o modelo ideal de escola para atender às necessidades do coletivo nas comunidades.

No que se refere ao movimento indígena na região Amazônica, as lideranças e organizações têm reivindicado, junto ao poder público, ações organizadas para a formulação da educação indígena intercultural e diferenciada, ministrada por professores indígenas nas áreas onde vivem suas comunidades.

Ainda o movimento indígena intensifica a discussão sobre a importância da educação escolar indígena, tendo a escola como instrumento para o fortalecimento da identidade indígena e para revitalização e ressignificação de seus conhecimentos, propondo a definição de políticas públicas para atender às necessidades do coletivo nas comunidades.

Sendo assim, a modalidade educação escolar indígena se constitui na perspectiva de instrumento para promoção da revitalização cultural, buscando o fortalecimento de suas identidades, pois, ao falarmos de educação escolar indígena somos remetidos à luta por uma

educação voltada para cultura local, para as especificidades da região, das etnias, dos valores e das crenças.

Nessa proposta de educação diferenciada, busca-se valorizar o conhecimento tradicional em função da maioria das escolas excluírem informações específicas da cultura das sociedades dos povos indígenas, por estas não estarem em conformidade com o critério disciplinar e os parâmetros científicos, estabelecidos pela sociedade envolvente.

Os conhecimentos tradicionais indígenas não podem ser classificados em um estágio anterior ao conhecimento científico, por estarem fundamentados em sistematizações distintas das definidas pela comunidade científica da moderna ciência ocidental, cujas metodologias para apreensão do conhecimento são diversas, porém não suficientes para abarcar os conhecimentos dos povos indígenas em um único canal.

Na Comunidade indígena Três Unidos – AUA KAMBEBA, o conhecimento tradicional é segmentado e organizado pelos seus respectivos membros, respeitando o princípio da coletividade e da continuidade para as futuras gerações. Assim, o conhecimento tradicional não está encapsulado em livros ou em um único membro de seu povo, embora respeite a figura do tuxaua e dos mais velhos, enquanto detentores de determinado conhecimento.

Para tanto, busca-se transmitir não apenas simples ensinamentos, mas sim repassar as tradições da etnia Omágua/Kambeba, combinando pressupostos teóricos, por meio de pesquisa e de experimentação, características que distinguem o conhecimento como tradicional, por ser, fundamentalmente, o modo, o processo, a forma como é adquirido, produzido, usado e transmitido, e não apenas o conteúdo específico.

Por esse motivo, na Escola, os professores procuram organizar suas aulas por meio da pedagogia de projetos, em que privilegia a articulação entre os conteúdos de várias áreas do conhecimento, permitindo que os alunos aprendam de forma prazerosa e significativa, isto é, que eles aprendam fazendo.

Esse percurso educacional na escola iniciou por meio da GEEI/SEMED, mas foi garantido pelos próprios professores, que mesmo diante das dificuldades, não abriram mão dessa ação pedagógica que vem possibilitando um novo fazer em relação ao ensino de Ciências Naturais, em que são privilegiados os conhecimentos/saberes tradicionais kambeba, em articulação com os conhecimentos ocidentais.

O desenvolvimento da pedagogia de projetos favorece a realização do ensino-aprendizagem em espaços não formais/espaços educativos, oportunizando a

contextualização com o meio ambiente, algo vivenciado cotidianamente pelos kambeba de Três Unidos.

Nessa articulação entre os conhecimentos/saberes tradicionais e os teóricos nas práticas de ensino-aprendizagem nas Ciências, salientamos que o saber do senso comum e o saber científico necessitam estar imbricados nesse propósito, afastando o pensamento de que um se sobrepõe ao outro, mas, pelo contrário, a Ciência do índio e a Ciência do não índio se fundem e se complementam, tornando-se essenciais para elaboração de projetos concernentes a conservação e preservação do patrimônio natural existente na região Amazônica, e que só terá sentido se for pensado coletivamente.

Em síntese, identificamos como a educação kambeba contribui para a educação em ciências, uma vez que esta se fundamenta nas tradições, conhecimentos/saberes repassados constantemente pelos mais velhos na escola e comunidade, o que faz com que todo trabalho de ensino aprendizagem dos conteúdos das Ciências Naturais esteja imbricado diretamente aos conhecimentos/saberes tradicionais dos Kambeba.

Dessa perspectiva, observa-se que o direito à educação diferenciada vai além da garantia nas legislações, que asseguram aos povos indígenas educação pautada no uso de suas línguas tradicionais, na valorização dos conhecimentos e saberes milenares, mediante formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades, lembrando que essa educação tão desejada, ainda está em construção em Três Unidos.

Nesse sentido, consideramos que as políticas públicas voltadas para o atendimento de educação escolar indígena diferenciada, vinculadas à SEMED/Manaus, conseguiram evoluir, no entanto, as efetivações dos ordenamentos jurídicos não se concretizaram, faltando, principalmente, a discussão e elaboração de estrutura curricular diferenciada, contemplando o anseio do coletivo, porém, o protagonismo indígena continua buscando a implementação da Escola Indígena, de fato e de direito, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus, reivindicando ao Poder Público o cumprimento dos princípios básicos - interculturalidade, comunitária, específica, diferenciada e bilíngue - dessa modalidade.

Assim, faz-se necessário que o poder público entenda a educação escolar indígena como um direito adquirido a ser cumprido, para que o conhecimento tradicional seja revitalizado e fortalecido nas escolas indígenas.

REFERÊNCIAS

ACUÑA, Cristóbal de. **Novo descobrimento do grande rio Amazonas**. Rio de Janeiro: Agir, 1994.

AMAZONAS. **Constituição do Estado do Amazonas**. Manaus, 1989.

_____/CEE – AM. **Resolução nº 11, de 13 de fevereiro de 2001**. Fixa as Normas para criação e funcionamento da Escola Indígena, autorização e reconhecimento de cursos no âmbito da educação básica no Estado do Amazonas e dá outras providências, 2001.

_____/SEDUC. **Plano Decenal de Educação Para Todos do Amazonas, 1993 – 2003**. Manaus: SEDUC/Governo do Estado do Amazonas, 1993.

_____. **Portaria nº 1.176**, de 23 de maio de 1991. Manaus, 1991.

_____. **Resolução/CEE nº 99**, de 19 de dezembro de 1997. Estabelece normas regulamentares para implantação do Regime instituído pela Lei nº 9.394/96, no Estado do Amazonas. Manaus: Conselho Estadual de Educação, 1997.

AZEVEDO, Marta; ORTOLAM, Maria Helena. Movimento indígena: já existem 100 organizações. **Porantim**, Brasília: CIMI, dez, 1992.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. **Obras escolhidas**. São Paulo, Brasiliense, tese n. 3, 1987.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. DIAS, Fabiele Pacheco. Kãki karan fã: reflexões acerca da educação escolar. SILVA, Gilberto Pereira da, PENNA, Rejane, CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha (Organizadores). **RS Índio, Cartografias sobre a Produção do Conhecimento**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2009.

BONIN, Iara Tatiana & SILVA KAMBEBA, Raimundo Cruz da (Orgs.) **Aua: Kambeba a palavra da aldeia Nossa Senhora da Saúde**. Brasília: Cimi/Unicef, 1999.

BONIN, Iara Tatiana. **A Ação Educativa na Tradição Kambeba**: construindo significados para a escola. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 1998.

BONIN, Iara Tatiana. **Encontro das águas: educação e escola no dinamismo da vida Kambeba**. Dissertação de Mestrado/UnB, Brasília, 1999.

_____. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). **Povos indígenas e educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Editora Porto, 1994.

BRAND, Antônio Jacó. Formação professores indígenas – um estudo de caso. **Anais ANPED**, _____, 2005. Disponível em: <<http://www.rededesaberes.org/3seminario/anais/textos/ARTIGOS%20PDF>>. Acesso em 23 dez. 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos: 20).

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

_____. **Decreto Presidencial nº 26, de 04 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Brasília: FUNAI, 2008.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: FUNAI, 2008.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001** - Plano Nacional de Educação. SILVA, Luiz F. V. e. (org.). Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira. Brasília: FUNAI, 2008.

_____/MEC. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar**. 2 ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, 1999.

_____. **Parecer nº 14, de 14 de Setembro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília, 1999.

BRASIL. **Resolução nº 03, de 10 de Novembro de 1999** - Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, 1998.

CALDAS, Aulete. **Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**, 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil**. Leitura Crítico-Compreensiva. Artigo a Artigo. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CARVALHO, João Renôr Ferreira de. **Momentos da história da Amazônia**. Imperatriz: Ética, 1998.

CARVALHO JUNIOR, Almir Diniz de; NORONHA, Nelson Matos de. (Org.) **A Amazônia dos Viajantes: história e ciência**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2011.

CARVAJAL, Gaspar; ROJAS, Alonso e ACUÑA, Cristóbal de. **Descobrimento do rio da Amazonas**. Traduzido e anotado por C. de Melo Leitão. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1941. (Série 5-Brasílica, Vol.203).

CIMI-CNBB NORTE I. **A fraternidade e os Povos Indígenas**. Por uma terra sem males, 2002.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para educação**. 5. ed. rev. Ijuí-RS: Ed. Unijui, 2010.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política**. Tradução de Theo Santiago. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Educação Popular Hoje**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

DINIZ, Laise Lopes. **Pamáali: construindo uma educação indígena no Rio Içana**. 2010. Disponível em: http://www.observatoriodaeducacao.org.br/ebulicao/ebul17/fai_azul_Link6.html<. Acesso em: 11 agost. 2012.

ESTEVEES, Manuela. Análise de conteúdo. In: LIMA, J. A.; PACHECO, J. A. (org.) **Fazer Investigação**: contributos para elaboração de dissertação e teses. Vol. 6, Coleção Panorama. Porto: Editora Porto, 2006.

ESTRELA, Albano. **Teoria e Prática de Observação de Classes**: uma estratégia de formação de professores. Porto-Portugal: Porto Editora Ltda, 1994.

FAUSTO, C. **Os índios antes do Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2000.

FERREIRA, Alexandre Rodrigues. **Viagem filosófica pelas Capitânicas do Grão- Pará, Rio Negro, Mato Grosso e Cuiabá**. Org. Tenório Telles. 2. Ed. Manaus: Editora Valer, 2008.

FLORES, Lúcio. Centro Amazônico de Formação Indígena/Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira. MATOS, Daniel (coord.). **Instituciones Interculturales de Educación Superior em América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos**. IESALC/ UNESCO, Caracas, 2009.

FONTOURA, Ivo Fernandes. **Formas de Transmissão de Conhecimentos entre os Tariano da Região do Rio Uaupés – AM**. Dissertação de Mestrado/Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

GRAY, Andrew. O Impacto da Conservação da Biodiversidade Sobre os Povos Indígenas. LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luis Donizete Benzi (Orgs.). **A temática Indígena na Escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

<http://www.dicio.com.br/etimologia/>. **Dicionário online de português**. (2009-2013). Acesso: 06. fev. 2013.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_Solim%C3%B5. Wikipédia. **Enciclopédia livre**. Acesso em: 09 out. 2012.

http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2194&id_pagina=1. **Censo 2010**: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas. Acesso: 02 jan. 2013.

JUNQUEIRA, Carmem. **Antropologia indígena**: uma (nova) introdução. 2. Ed. São Paulo: EDUC, 2008.

KAMBEBA, Adana. **Entrevista - Combate Racismo Ambiental**. Disponível em <<http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2012/04/atriz-de-xingu-deixa-o-amazonas-para-estudar-medicina-na-fmg.html>>. Acesso: 18 fev. 2013.

KRÜGER, Marcos Frederico. **Amazônia: mito e literatura**. Manaus: Editora Valer/Governo do Estado do Amazonas, 2003.

LÉVI-STARUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Papyrus, 1989.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas do Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade: LACED-Museu Nacional, 2006.

_____. **Tellus**, ano 7, nº 12, abr. Campo Grande – MS, 2007.

_____. **XIII Seminário Interdisciplinar de Pesquisa em Educação**. “Educação e Diversidade Cultural no Amazonas”. Em 11 dez. 2012. Manaus-AM

LUCK, Heloisa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MACIEL, Benedito do Espírito Santo Pena. **Identidade como novas possibilidades: etnohistória e afirmação étnica dos Cambeba na Amazônia brasileira**. Dissertação de Mestrado/Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia. UFAM, 2003.

_____. Entre os rios da memória: história e resistência dos Cambeba na Amazônia brasileira. SAMPAIO, Patrícia Melo e ERTHAL, Regina de Carvalho (org.). **Rastros da memória: histórias e trajetórias das populações indígenas na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2006.

_____. **Kambeba**. dezembro, 2007, <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kambeba/print>. Consulta, 12/03/2011.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MANAUS/SEMED. **Folder – Círculo de Palavras**. Manaus, 2001.

MANAUS/SEMED. **Portaria n° 0016/ 2007 – GS/SEMED**. Manaus, 2007.

_____. **Decreto n° 9.054, de 23 de Maio de 2007**. Altera o **Decreto n° 8.396**, de 20 de abril de 2006. Manaus, 2007.

_____. **Documento final das pré-conferências nas comunidades educativas de Manaus e da I Conferência Municipal de Educação Escolar Indígena: Gestão Territorial e Afirmação cultural**. Manaus, 2009.

_____. Decreto n. 1.394, de 29 de novembro de 2011. Cria escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no Sistema de Ensino Municipal no âmbito do município de Manaus. **Diário Oficial do Município de Manaus, 30/11/2011**. Manaus, 2011.

_____. **Edital n° 02/2012** – Processo Seletivo Simplificado para contratação de Professores Indígenas. Diário Oficial do Município, 31/05/2010. Manaus, 2012.

_____/PMM. **Plano de Metas para 2005**. Manaus, 2005.

_____/PMM. **Plano de Metas para 2013**. Manaus, 2013.

MARCOY, Paul. **Viagem pelo rio Amazonas**/ tradução, introdução e notas de Antônio Porro. 2 Ed. em português. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2006.

MEIRELLES FILHO, João Carlos. **O livro de ouro da Amazônia mitos e verdades sobre da região mais cobiçada do planeta**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

MELATTI, Júlio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

MELIÁ, B. Educação indígena na escola. **Caderno CEDES**. vol.19, n° 49. Campinas, 1999.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MOURA, José Nivaldo Xavier. **Pedagogia de Projetos: A práxis educativa na perspectiva da escola cidadã.** Dissertação de Mestrado em Educação. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edineide Jezine Mesquita. Universidade Federal da Paraíba, 2007.

PEREIRA, Raimundo Nonato. Regiões etnográficas indígenas na cidade. ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno, e SANTOS, Glademir Sales dos (orgs.). **Estigmatização e território: mapeamento situacional dos indígenas em Manaus.** Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia/ EDUA, 2009.

PINTO, Renan Freitas (org) **O Diário do Padre Samuel Fritz-** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas/Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2006.

PORRO, Antônio. **O Povo das Águas: ensaios de etno-história amazônica.** Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **As Crônicas do Rio Amazonas** / Tradução, introdução e notas etno-históricas sobre as antigas populações indígenas da Amazônia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

RAMOS, José Aldemir Gomes. (coord.) **Educação indígena.** Poformar. Manaus: UEA, Edições, 2007.

RIBEIRO, Berta Gleiser. **O índio na cultura brasileira.** Rio de Janeiro: Ed. Revan, 1987.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os Caminhos do cosmopolitismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Jonise Nunes. **Educação Escolar Indígena no Município de Manaus (2005-2011).** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2012.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. **Aprendizagem Significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, Márcia Vieira da. **Reterritorialização e identidade do povo Omágua- Kambeba na aldeia Tururucari- Uka.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2012.

SILVA, Rosa H. Dias da. **A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo dos movimentos dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais.** Quito/Equador: Abya-Yala, 1998.

_____. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dezembro/1999.

SILVA, Rosa Helena Dias da; BONIN, Iara Tatiana. O plural da filosofia da educação: dialogando com outras racionalidades. GHEDIN, Evandro (Org.). **Temas em filosofia da educação**. Manaus: Valer, 2006.

SOUZA, Gabriel Soares de. Tratado descritivo do Brasil em 1857. Edição organizada e comentada por Francisco Adolfo de Varnhagen. Rio de Janeiro, **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**. 1851.

STAKE, R. E. **A arte da investigação com estudo de caso**. 2. Ed. Tradução Ana Maria Chaves. Lisboa: Editora Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

TERENA, Marcos e MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar**. Rio de Janeiro: garamond, 2008.

VALENTE, José Armando. **O computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP-NIED, 1999.

_____. Repensando as situações de aprendizagem: o fazer e o compreender. Boletim do Salto para o Futuro. **TV ESCOLA**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED. Ministério da Educação, 2002.

VIEIRA, Regina. M. **Educação Intercultural: O Ensino de Ciências através da pesquisa na Escola indígena Pamáali no Alto Rio Negro**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, 2010.

VIEIRA, Ricardo. **Identidades Pessoais: interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais**. Edições Colibri. Lisboa, 2009.

VIEIRA, Valéria; BIANCONI, Maria Lúcia e DIAS, Monique. Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. **Ciência e Cultura**. vol.57, n.4, 2005.

XAVIER, Raquel Keyla N. **Escolas Indígenas:** uma busca pela cultura sufocada, 2005. Disponível em: < <http://www.infoescola.com/educacao/escolas-indigenas-uma-busca-pela-cultura-sufocada> >. Acesso: 30 jan. 2013.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento.

Desde logo fica garantido o sigilo das informações. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Conhecimento Omágua/Kambeba e a Educação em Ciências:
um estudo na Escola Municipal Três Unidos no Rio Cuieiras/Baixo Rio Negro

Pesquisadora Responsável: Núbia do Socorro Pinto Breves

Telefone para contato: (xx) xxxx-xxxx

Pesquisador participante:

Telefone para contato: (xx) xxxx-xxxx

- ◆ A presente dissertação de mestrado trata de uma pesquisa realizada na comunidade indígena Três Unidos e Escola Municipal Três Unidos – AUA KAMBEBA, no rio Cuieiras/baixo Rio Negro que traz um estudo sobre a contribuição do conhecimento dessa etnia para a Educação em Ciências na Amazônia, considerando a forma como conduz as práticas de ensino de Ciências Naturais, numa proposta de educação escolar indígena fortalecedora de suas tradições, de seu território e da sustentabilidade local. Tem como objetivo analisar o conhecimento tradicional do povo Omágua/Kambeba nas práticas de ensino-aprendizagem de ciências naturais na Escola Municipal Três Unidos – AUA KAMBEBA no Rio Cuieiras, e, sua articulação com a concepção de espaço educativo na Educação em Ciências. Enquanto procedimento metodológico, optou-se pela abordagem qualitativa da realidade histórica, política e sociocultural dos Omágua/kambeba, em que se priorizou o conhecimento das metodologias e das concepções indígenas de ensino e aprendizado das Ciências Naturais em espaços diferenciados de educação formal que, hoje, configura uma perspectiva de educação intercultural no Estado do Amazonas. As conclusões apontam que o povo Omágua/Kambeba subsidia sua prática de ensino-aprendizagem escolar, nos anos iniciais do ensino fundamental, na perspectiva da pedagogia de projetos, privilegiando a

interdisciplinaridade nos espaços educativos, articulando os conhecimentos tradicionais com o currículo oficial.

- ◆ Nome e Assinatura do pesquisador:

Núbia do Socorro Pinto Breves

- ◆ **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, _____, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador _____ sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Local e data _____/_____/_____/_____

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável:

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA

APÊNDICE B– ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Nome:
- 2) Idade:
- 3) Papel na comunidade:

Roteiro elaborado para realização de entrevistas com os Kambeba no rio Cuieiras, no Baixo Rio Negro.

01. De que lugar os Omagua/Kambeba são originários?
02. Como gostam de ser chamados? Por quê?
03. Hoje os Kambeba têm restrições para se relacionarem com outras etnias?
04. Porque a Comunidade recebeu o nome de Três Unidos?
05. De que maneira a escola foi construída na comunidade?
06. Como a educação está organizada na Escola Mul. Três Unidos?
07. Como você vê a educação formal (regular) destinada a comunidade Três Unidos?
08. Qual a importância da escola para comunidade?
09. Como é realizado o trabalho sobre Ciências na escola?
10. O que são considerados espaços não formais (espaços educativos) para os Kambeba?
11. Qual a importância da pedagogia de projetos?
12. Quais as celebrações realizadas na comunidade?
13. Quantas famílias, etnias e pessoas existem na comunidade?
14. Como educar para ser Kambeba?
15. O que são os conhecimentos tradicionais para o povo Kambeba?
16. Qual a importância dos conhecimentos tradicionais para o povo Kambeba?
17. Como são transmitidos?
18. De que forma cada tipo de conhecimento foi apreendido.
19. Quem transmite? Aonde aprendeu?
20. Quais são considerados mais importantes e por quê?
21. Todos devem receber os tipos de conhecimentos que você mencionou? Caso for sim ou não explique por que.

22. Fale quantas maneiras de transmitir conhecimento você conhece.
23. Quem transmitiu para você? Como? Por quê?
24. Quais comunidades pertencem ao rio Cuieiras?
25. Em que lugar da Amazônia está a maior concentração de Kambeba?
26. Quais danças e ritos fazem parte dessa etnia?
27. Qual Movimento Indígena o povo Kambeba está atrelado a?
28. Quais os líderes Kambeba de Três Unidos?
29. Quem fundou a Organização Indígena Kambeba? Quando? Onde?