

## RELATO DE EXPERIÊNCIA DO COTIDIANO ESCOLAR NO MÉDIO SOLIMÕES (MARAÃ-AMAZONAS) NA ESCOLA KANAMARI

*Artemis Soares<sup>1</sup>*

*Priscilla Lima<sup>2</sup>*

*Mireia Solart<sup>3</sup>*

### Considerações Iniciais

O texto aqui apresentado trata de um relato de experiência das práticas cotidianas em uma escola indígena, considerando a realidade intercultural, concreta vivida entre os Kanamari do Rio Japurá, na zona rural de Maraã, no estado do Amazonas.

O objetivo do estudo é descrever e analisar uma experiência prática de educação realizada junto à uma comunidade indígena brasileira no Amazonas. É também uma tentativa de amplificar a voz das pessoas e grupos sociais que historicamente não têm conseguido colocar-se de modo a serem ouvidos, bem como dos profissionais que cotidianamente trabalham para tornar concreto um dos direito previsto em lei para as populações indígenas: a educação.

Os dados gerados de forma qualitativa, se baseiam numa abordagem etnográfica, tendo em vista a utilização de caderno de campo, observação participante, já que nessa perspectiva o observador é parte do contexto sendo observado no qual ele ao mesmo

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciências do Desporto, Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura da Amazônia – PPGSCA. Professora Doutora da Faculdade de Educação Física - FEFU da Universidade Federal do Amazonas – UFAM

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura da Amazônia – PPGSCA. Professora Substituta da DTF/FACED/UFAM. Professora Assistentes de Licenciatura em Pedagogia Intercultural da UEA. Especialista em Psicopedagogia. Pedagoga.

<sup>3</sup> Gestora da Escola Municipal Indígena Kanamari. Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural da UEA.

tempo modifica e é modificado por este contexto. (Bruyn apud HAGGUET, 2000, p. 71).

A coleta dos dados da pesquisa é constituído de entrevistas, conversas informais e observações participante realizadas durante o cotidiano, pela gestora da Escola Kanamari, e durante visitas realizadas no mês de julho deste ano, bem como conversas com o graduando Tenório Gomes Ferreira, indígena Kanamari, morador de outra comunidade na mesma região e que contribuiu sobre os processos próprios de aprendizagem e como a escola no formato tradicional tem sido recebida entre os Kanamaris. Complementarmente, foram utilizadas consulta aos diários de campo e relatórios das equipes da área de saúde e dos demais professores da Escola Kanamari.

## **1. Os Kanamaris: Breves linhas**

É na região dos tributários do alto-médio rio Juruá que estão localizados originalmente os Kanamaris. Ao longo dos anos, alguns grupos se estabeleceram nas proximidades de afluentes desse rio, como no alto Itaquai, afluente do Javari, e ainda em regiões mais distantes, como no médio Javari e no Japurá.

Nos dias atuais existem alguns grupos situados em diferentes Terras Indígenas (TIs): na TI Vale do Javari, onde ocupam os rios Curuçá, Javari, Itaquai e Jutai; na TI Mawetek contígua ao sul da TI Vale do Javari e que compreende os tributários da margem esquerda do médio Juruá; a TI Kanamari, situada nos tributários da margem direita do Juruá, rio abaixo da cidade de Eirunepé; e duas pequenas áreas no Japurá, Maraã e Parana do Paricá.

Os Kanamari falam uma língua da família lingüística Katukina. Existem algumas variações entre os dialetos dos diferentes subgrupos, que vêm se tornando menos acentuadas em razão de intercasamentos.

“Kanamari” não consiste em um etnônimo tradicional e a origem da palavra é obscura. Os Kanamari chamam a si mesmos, e a outros falantes de línguas Katukina, *tukuna*, um termo que significa “gente” e que exclui as etnias vizinhas de língua pano, arawá e tikuna.

Dois fatos complicaram a identificação dos “Kanamari”: o uso de termos como “Kanamari” e “Katukina” para se referir a grupos indígenas que não falam línguas

katukina e as distinções feitas pelos primeiros viajantes e pelos próprios Kanamari entre os diferentes subgrupos –*dyapa*. Há ao menos um grupo chamado “Katukina” que fala uma língua da família Pano e vive no alto Juruá, no estado do Acre, conforme dados da FUNASA, 2010.

No levantamento etnográfico das Terras Indígenas do Complexo Tefé, organizado por OLIVEIRA e SALGADO (2008) argumenta que para a maioria dos primeiros exploradores brancos havia apenas dois “tipos” de indígenas no Juruá: os violentos “Kaxinawa”, que correspondiam principalmente a todos grupos Pano, e os pacíficos ‘Kanamari/Katukina/Kulina’, que geralmente correspondiam aos grupos Katukina e Arawá da região. Assim, algumas sociedades que não eram enquadradas nesta última categoria, de acordo com um critério lingüístico, rapidamente aceitavam as denominações que as situavam no lado ‘pacífico’ da dicotomia, numa tentativa de evitar os massacres organizados por seus novos vizinhos não-indígenas.

Foi percebido pelo Instituto Socioambiental que os Kanamaris possuem uma população intensamente móvel assim, torna-se difícil divulgar números seguros quanto à sua população, contudo a FUNASA, estimou 1.654 pessoas em 2006 e em 2010 esse número chegou a 3.167 pessoas.

Os Kanamaris, como os demais povos da Região Amazônica, estrutura-se de acordo com o ciclo climático da região que divide-se em duas estações: a seca, de abril a setembro, e a chuvosa, de outubro a março. É durante o período da seca que são organizados os rituais, particularmente do *Pidah-pa* (‘Devir Jaguar’), ritual que marca a etapa final do período de luto. O *Kohana-pa* (‘Devir Kohana’), ritual em que os Kanamari recebem a visita dos mortos, também é mais freqüente neste período. Esses rituais podem ser restritos, envolvendo apenas os moradores de uma única aldeia. Mas também podem, particularmente o *Pidah-pa*, incluir outras pessoas, especialmente quando se trata da etapa final de um rito funerário de um líder ou de um xamã renomado, servindo assim como mote para aglomerar as aldeias.

Durante a estação chuvosa, são feitas apenas pequenas viagens. A tendência das pessoas é ficar com os parentes mais próximos, caçando e comendo juntos, evitando o quanto possível o contato com aldeias vizinhas e, mais ainda, com aquelas mais distantes. Pequenas expedições para coletar frutas endêmicas são comuns. Mas é nessa

época também que a pupunha (*tyo*) é extraída, geralmente em capoeiras ou em aldeias velhas, cuja ocupação promoveu uma abundância desse produto, assim como de açaí.

### **1.1. Contexto histórico do Contato**

Durante o primeiro ciclo da borracha na Amazônia, a partir de meados do século XIX, ocorreu a redução dos territórios, a diminuição das populações indígenas e a desorganização de suas instituições sociais. Os povos indígenas sofreram “correrias”, expedições punitivas que eram organizadas pelos patrões seringalistas, que assim pretendiam eliminar tais obstáculos ao avanço das atividades extrativistas.

De acordo com os relatos históricos organizados por OLIVEIRA e SALGADO (2008), já no final daquele século, a exploração da borracha estendia-se por toda a bacia do Juruá. Não havia sequer um rio ou um igarapé fora do raio de ação dos seringueiros. Aliando resistência e adaptação. Os povos indígenas Kanamari, Kulina e Deni conseguiram sobreviver à forte dominação da empresa seringalista. Em certa medida, integraram-se ao sistema extrativista e submeteram-se às relações de aviamento, um tipo de comércio no qual os patrões dos seringais e os marreteiros entregam mercadorias em troca da produção de borracha. Nesse tipo de comércio tanto os seringueiros quanto os indígenas nunca conseguiram seus débitos com os patrões.

Apesar das adversidades que o século XX lhes trouxe, em particular a presença crescente e violenta de não-indígenas, na época da borracha, os Kanamari vêm conseguindo manter a riqueza e complexidade de sua língua, mitologia e rituais. Dois rituais, duas festas grandes, são muito importantes para o povo Kanamari: o *Pidah-pah*, *Ritual da Onça*, que marca a etapa final do período de luto e o *Kohana-pah*, ritual em que os Kanamari recebem a visita dos mortos.

### **1.2. Organização Social Kanamari em uma perspectiva histórica**

Os Kanamari se dividem em subgrupos que recebem o nome de um animal seguido pelo sufixo *dyapa*, que antes eram associados a rios específicos e seus afluentes. Eles conhecem um número razoável de subgrupos nomeados, mas dizem que sempre pode haver mais subgrupos nos limites do território. Assim, a sociedade

Kanamari não se concebe de forma totalizada, mas em sua fragmentação, pluralidade e dispersão.

Os Kanamari constituem uma população intensamente móvel, a qualquer momento suas aldeias podem se encher de visitantes, alguns que ficarão por mais tempo, outros que partirão em seguida. A mobilidade Kanamari serve assim a dois propósitos: ela acaba por aparentar pessoas que eles afirmam que antes não deveriam se aparentar, e também resiste a esse processo, levando pessoas que estão se aparentando para longe.

Os Kanamari, conforme os seus mitos, foram criados pelo herói cultural Tamah. Os outros povos foram criados pelo irmão de Tamah, Kirak<sup>4</sup>.

A maior festa é chamada de *korana*, dura aproximadamente um mês. Primeiro se convida outras aldeias kanamari. Então, quando o pessoal chega todos ficam animados e se preparam para começar a festejar. Os homens se organizam e vão para o mato tirar o olho do buriti (uma espécie de palha, só que em vez de seca é verde) para fazerem as roupas para vestirem quando forem dançar e cantar no terreiro.

O nome que os kanamari dão a essa roupa é *wakowama*. A vestimenta é formada de duas peças. Uma espécie de camisa vai da cabeça ao quadril. E outra vai dos quadris até os pés, uma espécie de saia. A vestimenta encobre praticamente todo o corpo. As mulheres confeccionam uma espécie de chapéu que chamam de *kitah*.

---

<sup>4</sup> Segundo os relatos dos Kanamari com o qual o pesquisador Luiz Costa tinha contato: “A divindade após criar os Kanamari, partiu para Manaus e os deixou vivendo nos afluentes do médio curso do rio Juruá, do qual eles são provavelmente os ocupantes mais antigos. Cada sub-grupo estaria localizado em um afluente ou trecho de afluente, casando-se preferencialmente de forma endogâmica e realizando visitas mútuas. Estes sub-grupos se encontravam sobre a liderança de um ou mais chefes, divididos em aldeias situadas não só na calha principal destes afluentes mas também em pequenos igarapés e se articulavam internamente por relações de consanguinidade e afinidade efetiva.

Entre os sub-grupos, que falavam idiomas mutuamente compreensíveis, vigiam relações de *-tawari*, caracterizadas por parcerias comerciais, trocas rituais e, eventualmente, casamentos. Estas relações eram sempre e necessariamente ambíguas, podendo atualizar possíveis tensões entre os *-dyapa* e também servir como caminho para acusações de feitiçaria. Uma outra face desta ambiguidade aparecia nas brigas ritualizadas de couro de peixe-boi, praticadas principalmente entre pessoas de sub-grupos distintos. Tais lutas, porém, eram também praticadas contra os Kulina (Arawá) do Juruá, povo que dizem ter sido criado após um equívoco de *Kirak*, irmão *trickster* do Criador, e que são tidos como uma espécie de *-tawari* potencializados dos Kanamari. Nessas ocasiões, os sub-grupos reuniam-se para visitar aldeias kulina durante festas de cauinagem. Distantes dos Kulina, e a montante dos Kanamari, viviam os temíveis *Dyapa*, termo genérico para povos falantes de línguas pano, com os quais nenhuma relação social à exceção de guerra era possível.” Os Outros dos Outros: os Kanamari no Vale do Javari, Luiz Costa, Museu Nacional – UFRJ, Pesquisador Associado – CTI, Fevereiro de 2006. Disponível em: <http://www.trabalhoindigenista.org.br>.

A noite reúnem-se no terreiro, dançam e cantam até começarem a surgir os primeiros raios de sol no horizonte. Dormem um pouco, mas logo voltam a atividade. As mulheres começam a preparar a caçuma<sup>5</sup> e os homens vão para o mato, longe da aldeia, pescar. Quando pegaram bastante peixe tocam, bem alto, uma buzina para que as mulheres na aldeia saibam que os homens estão prontos.

Nisso, as mulheres começam a cantar e dançar na aldeia a espera dos homens. Quando estes estão próximos da aldeia, deixam seus paneiros ali mesmo no mato e vão para a aldeia, sem nada. Então, é a vez das mulheres irem buscar os peixes. Voltando à aldeia preparam a comida que é consumida por todos, conjuntamente. Depois de terminarem de comer as mulheres trazem a caçuma que haviam preparado e toda a bebida é consumida; depois disso, colocam rapé no beijo inferior e vão banhar.

Quando o sol começa a se esconder, por volta das seis horas da tarde, recomeçam a dançar e cantar até que o sol ressurgja no horizonte. Assim fazem todos os dias durante uma lua (um mês). Essa festa é realizada no período em que as águas na amazônia estão no seu limite mínimo, (período de julho a novembro) tendo assim uma maior abundância em peixes. O mês mais adequado, segundo os kanamari, é julho.

## 2. Revitalização dos Kanamari no Amazonas

Segundo Secchi e Silva (2010)<sup>6</sup>, muitos subgrupos *Djapa* desapareceram, alguns dos que restaram estabeleceram laços matrimônias que determinaram uma nova configuração e foram denominados pelos regionais e reconhecidos oficialmente como Kanamari.

Apesar das várias mortes ocasionados pelas guerras inter-tribais e os massacres promovidos pelas frentes civilizatórias, apesar, sobretudo, das várias epidemias levadas proposital ou acidentalmente, os Kanamari do Rio Japurá conseguiram um considerável crescimento populacional. Calcula-se que este crescimento seja de aproximadamente, 64%, entre os anos de 1984 e 1997<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Bebida fermentada e preparada a partir da mandioca.

<sup>6</sup> Secchi, Darci. Silva, Solange Pereira. **Educação intercultural alterativa**. Disponível em <http://www.trabalhosindigianistas.org.br>. Acesso em 15 de julho de 2012, as 20:45.

<sup>7</sup> Dados adquiridos num estudo realizado com os participantes do II Curso de Formação para os Educadores Kanamari. 1997. Foram atualizados com Agentes Indígenas de Saúde, nas visitas à comunidade.

Entre as aldeias/igarapés, muitas vezes uma teia de parentesco cria laços mais ou menos fortes; em geral há grande circulação e visitas mútuas, mas cada Kanamari tendo uma área restrita de circulação determinada pela residência de parentes próximos: irmão, mãe, cunhado; dificilmente vão andar por aldeias onde não tenham nenhum laço de parentesco.

O Tuxaua é uma das lideranças que contribui para a ordenação e a harmonização da vida cotidiana na aldeia, especialmente no que concerne às questões ligadas à subsistência. Esta instância do poder é atribuída a indivíduos das famílias mais tradicionais e requer perspicácia e capacidade estratégica. Entre os Kanamari, esta função é exercida cotidianamente, nos espaços domésticos, à beira do fogo, partilhando das refeições, nas rodadas vespertinas de caiçuma no terreiro, isto é, no ambiente doméstico onde se tomam decisões das atividades cotidianas e do contato com o mundo não Kanamari.

A função de tuxaua sofreu modificações fundamentais com o advento da frente extrativista da seringa. Porém, tanto no período do contato quanto na atualidade, a liderança do tuxaua caracteriza-se pela forma consensual como é exercida. O chefe é antes de tudo um articulador das intenções do grupo e coordenador das atividades para a execução das tarefas cotidianas. Ele tem que conviver e administrar as outras instâncias de liderança que, via de regra co-existem nas aldeias.

Não registramos nenhum caso em que o papel de tuxaua fosse atribuído de forma declarada a alguma mulher, no entanto a convivência no dia a dia das aldeias nos mostra que a liderança feminina se dá de forma constante.

A liderança dos xamãs parece constituir-se no contraponto fundamental em relação ao tuxaua. O xamã agrega, através de seu trânsito entre os planos físico e metafísico, a capacidade de mover-se e manipular os mais diversos aspectos da vida Kanamari e para além desta. Por esta razão o xamã é um importante personagem nas definições das alianças políticas.

A Produção econômica Kanamari sustenta-se em quatro pilares básicos: agricultura, coleta, pesca e caça, sendo parte destes produtos trocados por mercadorias ou vendidos na cidade. A base do relacionamento social é o sistema de reciprocidade,

em que a dádiva é o elemento que aquece a economia interna, compreendida aí a economia como a capacidade de produzir, distribuir e consumir.

Para os Kanamari o ato da partilha, da distribuição de bens e produtos é tão importante quanto o consumo e a subsistência. O sistema de reciprocidade mantém as relações entre os Kanamari nos seus grupos familiares e nas aldeias e destes com as entidades do sistema cosmológico. A fartura e a produção do excedente são meios para a manutenção dos laços de reciprocidade. A partilha garante o acesso universal aos meios de produção e os frutos do trabalho.

As festas são ocasiões das visitas entre os grupos locais Kanamari. As visitas, apesar de conterem um considerável grau de tensão fazem-se necessárias para que sejam reafirmados os laços de aliança política, pois a distância física entre os grupos locais deixa entre eles uma névoa de desconfiança. Nas ocasiões das visitas a comensalidade é a prova da confiança mútua, pois acreditam que muitos encantamentos se originam de comidas envenenadas.

As brincadeiras kanamari dinamizam a vida cotidiana e aquecem os encontros entre as aldeias em situação de festas. No extenso repertório das brincadeiras e das festas o pressuposto básico é que haja fartura de caça, pesca e frutos de coleta, bem como os alimentos produzidos nos roçados. Um dos jogos prediletos da Comunidade é o futebol, que durante a visita realizava-se uma partida, mesmo com o terreiro encharcado após a chuva.

Um ambiente sem epidemias ou *feitiço* é um sinal da benevolência das entidades do sistema cosmológico. Desta forma faz sentido invocá-las ao terreiro e oferecer-lhes, através dos visitantes inclusive, a fartura e a animação do grupo.

### **3. Comunidade São Francisco – Terra Indígena Urubaxí – Maraã – AM**

A Comunidade São Francisco esta situada na margem esquerda do Rio Japurá, pólo da terra indígena do Urubaxí. Ela se originou em março de 1982 com o nome São Francisco, nome de um santo, dado pelo senhor prefeito Manoel Soares, tendo na época 8 famílias e 28 pessoas no total, entre crianças, jovens e adultos.

Com base no limite, a terra indígena tem aproximadamente 50 Km<sup>2</sup>. Essa comunidade não era reconhecida como terra indígena, pois a mesma tinha somente uma



declaração da prefeitura. Hoje a comunidade é uma área demarcada e homologada pelo Governo Federal e possui aproximadamente 48 Km<sup>2</sup>, com sua população de 58 famílias e 380 pessoas no total.

O contato das pesquisadoras com esta comunidade deu-se no mês de julho deste ano, por ocasião do período letivo do Curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural promovido pela Universidade do Estado do Amazonas, para o qual uma das pesquisadoras foi deslocada a fim de ministrar aulas sobre Currículo e Organização da Escola Indígena, e por meio da Gestora da Escola Municipal Indígena Kanamari, Professora Miréia Solart, graduanda do curso, pode-se organizar algumas visitas e informações acerca desta Escola. A visita foi realizada no mês de julho, e nesse período, o Lago de Maraã, onde se localiza a Comunidade São Francisco, encontra-se no período de vazante.

As famílias dessa comunidade ocupavam-se da agricultura, onde os homens são responsáveis pela caça e pesca para o sustento da família. E as mulheres se ocupam do preparo da comida, e de cuidado dos filhos menores e da casa.

Como organizações sociais, estão estruturados: o grupo de agricultores onde os mesmos se juntam para trabalharem em equipes, e a associação de mulheres, as quais fazem artesanatos entre outras atividades.

Até determinado tempo, os Kanamaris desta Comunidade utilizavam como meio de transporte somente a canoa a remo, atualmente essa famílias utilizam o motor rabeta para se deslocarem da Comunidade até a sede do município e vice-versa. A comunidade conta também com uma lancha para o transporte escolar, uma voadeira da associação de mulheres, o que facilita muito sua locomoção.

A alimentação foi baseada, por muito tempo, somente no peixe e na farinha de mandioca. Hoje em dia se faz necessário uma alimentação balanceada, com vitaminas, carboidratos entre outros alimentos que ajudam no desenvolvimento cognitivo, físico e motor de todos, e com base nessas informações outros tipos de alimentos foram incorporados à alimentação cotidiana, contudo nem todas as incorporações podem ser consideradas benéficas, tais como os alimentos industrializados, enlatados, fabricados com corantes, açúcares, conservantes, e condimentos, o que desencadeia problemas para

a saúde, tais como: obesidade, hipertensão e diabetes, ainda em pequena escala, apresentando pequenos casos, mas já presente na comunidade<sup>8</sup>.

Na área da saúde, a comunidade conta com a atuação de 2 agentes indígenas de saúde (AIS), 1 agente indígena de saneamento básico (AISAM) que é responsável pelo tratamento da água consumida na comunidade, 1 técnico de laboratório, os Pajés, as parteiras, benzedeiras e dirigentes da igreja. Existe também na comunidade um poço artesiano e um mini pólo de saúde em um flutuante, tendo no mesmo uma equipe de saúde muito importante, onde conta-se com 1 enfermeiro(a), 1 auxiliar de enfermagem e 2 agentes de saúde, atendendo toda a população da comunidade, com vacinações e consultas médicas. Essa equipe se revera de 15 em 15 dias.

O lixo da comunidade é totalmente recolhido e queimado ou enterrado em lugares bem distantes da área habitada. As doenças mais comuns são as gripes, infecções respiratórias e a malária, a qual esta com um percentual muito elevado no momento, sendo tratadas com muita responsabilidade pelas equipes de saúde, além do atendimento médico dos Agentes de Saúde, os remédios caseiros, e o conhecimento de ervas medicinais, são administrados pelos mais velhos, os quais tentam repassar esses conhecimentos para os mais jovens, um processo cuidadoso de perpetuação cultural.

#### **4. Escola Municipal Indígena Kanamari: relato do cotidiano**

Este artigo ocupa-se da descrição e análise de uma experiência prática de educação realizada junto à Comunidade São Francisco, em Maraã – Amazonas. A prática educacional desenvolvida nessa comunidade tem como foco a população indígena ali estabelecida, contudo a escola é organizada e mantida pela Secretaria Municipal de Educação do município, desta forma o currículo, o material didático e os programas são organizados por esta secretaria.

Também é importante esclarecer que a educação aqui tratada é compreendida como processo político, intencional e em um contexto e espaços de saberes específicos, de conhecimentos disponibilizados pela situação de contato intercultural entre uma comunidade indígena e a sociedade regional. É preciso reconhecer naqueles contextos a existência de um sistema pedagógico próprio das sociedades indígenas que atende às

---

<sup>8</sup> Dados da Secretaria de Saúde Municipal, 2012.

necessidades de sobrevivência autônoma e ao dinamismo cultural necessário para a sua atualização, contudo, nem sempre, esses processos próprios são reconhecido pela escola, o que dificulta o dialogo.. Segundo Rosa Dias da Silva, tal processo educacional

[...] ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias e mecanismos próprios de cada cultura. Os povos indígenas possuem espaços e tempos educativos dos quais participam a pessoa, a família, a comunidade e todo o povo. Deste modo, a educação é assumida como responsabilidade coletiva. (SILVA, 2006, p.175).

A escola municipal indígena Kanamari foi criada no ano de 1982 somente para suprir a necessidade da época que se resumia apenas em 12 alunos, onde não havia uma preocupação em manter sua cultura.

Somente a partir da constituição de 1988 e da nova LDB 9394/96 que lhe assegura o direito a uma educação escolar diferenciada, bilíngüe e intercultural que tiveram autonomia para se organizarem e planejarem um currículo voltado para a sua realidade, anseios e necessidades.

A Escola Municipal Indígena Kanamari localizada na Comunidade Indígena São Francisco, que atualmente prima pela revitalização de sua língua materna, costumes e tradições, respeito a diversidade cultural e pela intercultural idade, legitimando idéias e praticas construídas pelos diversos atores sociais indígenas e seus assessores como parte de uma política publica para a educação escolar indígena.

Essa instituição de ensino, pública e gratuita, mantida pela prefeitura, SEMED e MEC, atendendo uma clientela de 180 alunos, sendo ofertada a Educação Infantil, com a fase de pré-escola, Ensino Fundamental, do 1º ao 6º ano, e Educação de Jovens e Adultos - EJA, 1º segmento, os quais correspondem à todo o Ensino Fundamental, sendo 39 da ed. Infantil, 06 alunos de 1º, 22 alunos de 2º ano matutino, 20 do 3º ano, 23 do 4º ano, 15 do 5º ano, 23 do 6º ano vespertino, e 22 alunos de EJA 1º segmento concludente (correspondente à 4º e 5º anos) noturno. Com esta demanda a Escola funciona os três horários. Os demais anos do Ensino Fundamental são frequentados pelos alunos Kanamaris na sede do município, bem como o Ensino Médio.

Quanto ao espaço físico da escola, não supre as necessidades da demanda escolar, pois conta apenas com duas salas pequenas, dois banheiros, onde só funciona

um, uma secretaria pequena que divide-se com a cozinha. Essa quantidade de salas não é suficiente, pois os turnos matutinos e vespertinos funcionam no centro comunitário ficando exposto ao sol e chuva.

Educar para outro Mundo Possível<sup>9</sup>, segundo Moacir Gadotti, é visibilizar, tornar visível o que foi escondido para oprimir, é dar voz aos que não são escutados. Embora o direito esteja sendo assegurado, o respeito aos processos próprios e a necessidade da interculturalidade, que se dá pelo contato contínuo com as práticas cotidianas da sede do município, tem sido esvaziado, a superação das limitações humanas, e a rica vivência intercultural, ocasionará a transformação da realidade objetiva. Dom Pedro Casaldáliga<sup>10</sup>, reconhecido defensor dos direitos humanos, crê na utopia:

A verdadeira solidariedade é interpessoal e também intercultural; na reciprocidade; enriquecendo-se mutuamente as diferentes culturas. Somente a comunhão das alteridades pode construir a outra mundialidade que sonhamos.

Com o intuito de auxiliar na organização da Escola, há duas instituições escolares que são a Associação de Pais e Mestres e recursos da Escola Ativa, ambas estruturadas pela SEMED, contudo, a Associação de Pais e Mestres permite que a comunidade se expresse e comunique as suas necessidades educacionais dentro da escola.

No que tange aos seus aspectos curriculares e pedagógicos tende como proposta apenas o projeto político pedagógico e a grade curricular oferecida pelo MEC, o qual é pensada e (re)pensada, planejada e (re)planejada para a realidade local.

Com relação aos recursos humanos o corpo docente e discente conta com uma gestora cursando o 7º período de Licenciatura em Pedagogia Intercultural Indígena, na UEA, três professores indígenas formados no Magistério Indígena<sup>11</sup> e quatro não indígenas com nível médio e cursando pedagogia, pelo PARFOR, três auxiliares de serviços gerais, um em cada turno e dois catraieiros, um pela manhã e outra pela tarde

---

<sup>9</sup> Artigo veiculado pela Revista Fórum, ano 5. outubro de 2006, nº 43, p. 9.

<sup>10</sup> Entrevista ao CIMI, por ocasião do Júri Popular dos acusados da tortura e assassinato do Jesuíta Vicente Cañas, a quem ele chamava de Mártir das Causas Ameríndias. [www.cimi.org.br](http://www.cimi.org.br). Acessado em 23/10/2006. 12:16h

<sup>11</sup> Falar sobre o Magisterio Indigena

Nos últimos anos, os professores indígenas, a exemplo do que ocorre em muitas outras escolas do país, vêm insistentemente afirmando a necessidade de contarem com currículos mais próximos de sua realidade e mais condizentes com as novas demanda de seu povo. Esses professores reivindicam a construção de novas propostas curriculares para sua escola, em substituição àqueles modelos de educação, que ao longo da história, lhes vem sendo impostos, já que tais modelos nunca corresponderam a seus interesses políticos e os pedagógicos de sua cultura.

Os recursos que esses professores utilizavam, são semente que os mesmo usavam como materiais didáticos. Por parte da secretaria de educação, os materiais não atendem a demanda da escola, mesmo sendo poucos alunos. Assim como não atende ate hoje.

Seus aspectos culturais eram os mitos, as lendas, os ritos populares, língua materna, festas culturais, esportes, musicas indígenas. Em 2012 foi promovida a 1º festa junina na comunidade, a qual contou com a participação de comunitários, alunos e todo corpo docente da escola.

O trabalho de retomada das tradições dentro da escola não possui uma ação efetiva, contudo algumas ações pontuais, como coleta de sementes, materiais para preparo de festejos, conversas informais com os anciãos da Comunidade, caracterizam a tentativa de retomada das práticas tradicionais.

## **5. A prática intercultural entre os Kanamari**

Comungando com a professora Maria do Céu Bessa Freire (2009), o objetivo de desenvolver um trabalho sério, com compromisso, está presente entre das preocupações da gestora e dos professores da Escola, contudo algumas vezes o trabalho não consegue ser dimensionado adequadamente, devido os próprios limites de concepção e de ação, os quais são agravados pelas estruturas de trabalho oferecidas, como a falta de formação inicial e continuada, estrutura física e pedagógica, bem como estrutura para a vida cotidiana dos profissionais, tendo essa estrutura disponível, possibilita uma visão mais critica da realidade e acompanhamento das questões pedagógicas, com uma perspectiva de práxis.

Quando se fala de interculturalidade faz-se necessário compreender que cada cultura possui uma lógica operante interna, e é justamente essa lógica que precisa ser conhecida, a fim de que as práticas, os costumes, as concepções e as transformações façam sentido.

O reconhecimento da diversidade cultural admite diferentes enfoques. É a partir da perspectiva do autor Reinaldo Matias Fleuri que se vai nortear a discussão. Assim, os termos multi ou pluricultural indicam uma situação em que grupos culturais diferentes coexistem um ao lado do outro sem necessariamente interagir entre si.

O autor Fleuri (2003) nos diz que o termo transcultural faz referência a elementos culturais comuns, aos chamados “traços universais”, aos “valores permanentes” nas diferentes culturas. Ou seja, a perspectiva transcultural identifica estruturas semelhantes de relação social ou de interpretação em culturas diferentes, sem que estas culturas interajam entre si.

Já a relação intercultural, Fleuri (2003), indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação. A ênfase na relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural. O que pressupõe opções e ações deliberadas, particularmente no campo da educação.

A perspectiva multicultural reconhece as diferenças étnicas, culturais e religiosas entre grupos que coabitam no mesmo contexto. O educador que assume uma perspectiva multicultural considera a diversidade cultural como um fato, do qual se toma consciência, procurando adaptar-lhe uma proposta educativa. Adaptar-se, neste sentido, significa limitar os danos sobre si e sobre os outros. Mas o educador passa da perspectiva multicultural a intercultural quando constrói um projeto educativo intencional para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes.

Na perspectiva multicultural, entende-se, de modo geral, as culturas diferentes como objetos de estudo, como matéria a ser aprendida. Ao contrário, na perspectiva intercultural, os educadores e educandos não reduzem a outra cultura a um objeto de estudo a mais, mas a consideram como um modo próprio de um grupo social ver e interagir com a realidade. A relação entre culturas diferentes, entendidas como contextos complexos, produz confrontos entre visões de mundo diferentes.

A interação com uma cultura diferenciada contribui para que uma pessoa ou um grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade, na medida em que lhe possibilita compreender ou assumir pontos de vista diferentes de interpretação da realidade ou de relação social.

Uma das principais características da educação intercultural, como refere Fleuri (2003), é à ênfase nos sujeitos da relação. Neste sentido, a educação intercultural desenvolve-se como relação entre pessoas de culturas diferentes, não simplesmente entre “culturas” entendidas de modo abstrato, valorizam-se prioritariamente os sujeitos que são os criadores e sustentadores das culturas.

As culturas não existem abstratamente, são saberes de grupos e de pessoas históricas, das quais jamais podem ser completamente separáveis. As pessoas são formadas em contextos culturais determinados mas, são as pessoas que fazem cultura. Nesta concepção, a estratégia intercultural consiste antes de tudo em promover a relação entre as pessoas, enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muito variado, nas quais são sujeitos ativos.

A educação intercultural apresenta-se como um processo, ou seja, um caminho aberto, complexo e multidimensional, pois envolve uma multiplicidade de fatores e de dimensões: a pessoa e o grupo social, a cultura e a religião, a língua e a alimentação, os preconceitos e as expectativas.

A educação intercultural, de acordo com Fleuri (2003), não se reduz a uma simples relação de conhecimento: trata-se da interação entre sujeitos. Isto significa uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais diferentes.

A educação intercultural se configura, conforme Fleuri (2003), como uma pedagogia do encontro até suas últimas conseqüências, visando promover uma experiência profunda e complexa, em que o encontro de narrções diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito. No processo ambivalente da relação intercultural, é totalmente imprevisível seu desdobramento ou resultado final. Trata-se de verificar se ocorre, ou não, a

“transitividade cognitiva”, ou seja, a interação cultural que produz efeitos na própria matriz cognitiva do sujeito; o que constitui uma particular oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, assim como de mudança das relações sociais, na perspectiva de mudar tudo aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária.

Para Raúl Fonet-Betancourt, a interculturalidade, consiste nem um processo contextual-universal de capacitação para uma cultura de culturas, ou seja, uma capacitação para a diversidade cultural, que se relacionam e se transformam, consiste me uma dimensão da prática pedagógica dentro do contexto escolar.

E avançar para o interculturalismo, em que culturas se interpenetrem, se modificando sem perder suas identidades, torna o objeto mais desafiador e a descrição mais condizente com a complexidade da realidade envolvida (FREIRE apud Freire, 2009).

Ao pensar a interculturalidade, ousa-se pensar em um diálogo, uma conversa, uma via de mão dupla, em que ambos contam e são ouvidos, onde ambos ensinam e aprendem. E viver dentro de uma perspectiva intercultural possibilitará o diálogo e o respeito entre as culturas.

Entre os Kanamaris da Comunidade São Francisco, o processo de interculturalidade ocorre tanto pelas relações econômicas que se dar pela convivência com a sociedade envolvente, quanto pela convivência dos alunos de 7º ao 9º anos que estudam na sede do município, pelo fato de serem poucos alunos, ficou impossibilitada a oferta desses anos na Escola da Comunidade, o mesmo acontece com o Ensino Médio, que é ofertado no município em duas modalidades: o presencial e o tecnológico.

]Essa convivência entre as culturas permite ao aluno e à sociedade a capacidade de entender o processo de constituição da história e, somente o diálogo intercultural poderá gerar condições para uma interação cultural, e rompe com o modelo monocultural em que está constituída a sociedade. (EMMEL, 2012).

E como já foi explicitado é a escola o veículo para construção deste espaço de diálogo, é ela o espaço sócio-cultural em que o diálogo intercultural pode possibilitar a interação humana, pode ser o caminho para reconhecer e valorizar as diferenças culturais que constituem a sociedade.



E é justamente pelo reconhecimento das diferenças culturais que há a possibilidade da real inclusão do diferente, neste contexto, da inclusão da criança indígena na escola urbana, e esta inclusão não apenas limitada ao acesso ao espaço físico, mas sendo sujeito de direito de lugar, posicionamento e mediação no processo de inter-relação, de diálogo, de interculturalidade.

Assim, ao quando se fala de inclusão torna-se necessário o rompimento com o modelo monocultural, o qual não possibilita a interação humana, o que dificulta com que os sujeito que convivem conheçam seus outros, e assim, tornem-se sujeitos agentes e com pensamentos próprios.

O diálogo intercultural leva-nos a uma interação entre as diferenças culturais, e rompe com o monólogo que abafa, legitima, exclui e silencia. Nesta tentativa, experimentamos novas formas de compreensão das diferenças que constituem a sociedade e que, abalam as verdades e seguranças deixadas pelo monólogo.

Nessa perspectiva, para se pensar a escola é preciso vincular o processo educacional com a dimensão étnico-cultural dos alunos, pois a interculturalidade propiciar à escola como um espaço compartilhado e determinado pela convivência (BETANCOURT apud EMMEL, 2012) .

Desta forma, Kreutz, estabelece como pressupostos para se pensar a escola em uma perspectiva intercultural:

a busca de uma base de referências para a leitura dos processos educacionais a partir da dinâmica da interpenetração de grupos diferenciados que podem levar a um novo patamar de interações culturais ou reforçar processos educacionais presos a lubificações monoculturais. O perceber a herança múltipla, polifonia, das tradições culturais, redescobindo-as, é o primeiro passo para uma nova postura frente ao desafio de entender como estas diferenciações foram sendo engendradas historicamente e que significações produziram na articulação de processos educacionais”. (Kreutz, 1998, p. 2)

Assim, a intercultural sugere uma nova estratégia educativa em que a escola seria estruturada dentro de um projeto político e cultural formado por um ideal democrático com a participação de todos.

Assim, é preciso que, os professores possibilitem aos alunos a construção de bases dialógicas, o que permite ao aluno a construção de conceitos e o reconhecimento de seus valores e práticas cotidianas e as suas experiências sociais e culturais.

A perspectiva intercultural da educação anuncia a diferença enquanto patrimônio a ser valorizado e denuncia a desigualdade e todas as formas de discriminação. Admite e incentiva o diálogo, buscando estratégias criativas para que as pessoas percebam-se enquanto agentes na administração dos conflitos decorrentes das relações de poder aí travadas.

Portanto, um educador, nesta visão, é aquele que considera a diversidade cultural como proposta mediadora do processo ensino-aprendizagem. Principalmente levando em consideração a complexidade da identidade do ser humano, sendo ele constituído de história e cultura, numa interação dinâmica entre os sujeitos, daí a importância da educação ser voltada para a interculturalidade, ou seja, o diálogo entre as culturas.

### **Considerações finais**

Ser Kanamari, ver-se Kanamari, e conviver com a sociedade envolvente constitui-se um desafio, pois a interculturalidade impõem-se. E essa imposição dá-se devido o avanço das urbes, nesse caso Marañ e Japurá, em direção ao espaço tradicionalmente ocupado e pertencente aos Kanamaris.

Com o intuito de estruturar um relato do cotidiano, e olhar a organização educacional da Comunidade, debruçando-se sobre a instituição escolar, organizou-se visitas à Comunidade São Francisco , nas quais por meio de observação participante e conversas informais, pode-se perceber que a interculturalidade, abandonou os estudos teóricos e impôs-se como prática cotidiana, a partir da adequação à escola e às práticas convencionadas pelo cotidiano citadino.

Desta forma, ser Kanamari e autodenominar-se como tal ganha novos contornos e estrutura uma nova perspectiva identitária. Rendo em vista o reconhecimento e garantia de direitos, autodenominar-se faz-se necessário, contudo, as práticas tradicionais perderam-se ao longo dos anos, e os hábitos cotidianos mesclaram-se às práticas da sociedade envolvente.

E neste momento perdas e ganhos são somados, porém nesse momento sociohistórico ainda não é possível fazer um balanço, porém umas perdas ocorridas nesse caminho foi a língua materna, poucos são os falantes, e em sua grande parte soa

os mais antigos, que se recusam em ensinar, pois acreditam que os mais novo não interessam-se em aprender.

Contudo, o cenário esta mudando, atualmente com a formação dos professores pelo programada Magistério Indígena, do MEC, e os demais programas de formação de professores, os professores que atuam na escola Kanamari percebem a necessidade do resgate das práticas tradicionais e da língua materna.

Assim, revelações são feitas ao longo das conversas informais, tais como a estruturação de um processo próprio de produção e ressignificação cultural, já que estes sujeitos sociais não consistem apenas em reprodutores de uma cultura hegemônica, mas reelaboram e ressignificam a cultura envolvente, praticando uma interculturalidade inata.

A Escola tradicionalmente estabelecida tende a interferir nesse processo e promover um rompimento com as relações estabelecidas, gerando falhas nos processos de comunicação de construção identitária e cultural, contudo a Escola Kanamari já começa a repensar sua estrutura e sua função dentro da Comunidade. Tendo como referencia a ressignificação de uma igualdade que se constrói sob a perspectiva do respeito ao direito à diferença, e o diferente não pode ser compreendido como desigual, ou gerador de uma desigualdade, mas esse diferente precisa ser incluso, sob a lógica do novo paradigma, o da inclusão da complexidade.

Assim, uma prática pedagógica intercultural, estabelece um diálogo, a construção de uma cultura da diversidade no âmbito da escola, como política de inclusão. Silenciar, simplificar e excluir o diferente são práticas veladas e permanentes nas práticas escolares, que somente poderão ser mudadas a partir da mudança de concepção e paradigma.

## **Referencias**

CARVALHO, Maria Rosário. **Os Kanamari da Amazônia Ocidental – História e Etnografia**. Tese de doutoramento apresentada ao PPGAS-USP-São Paulo. 1998

COSTA, Luiz. Museu Nacional – UFRJ, Pesquisador Associado – CTI, Fevereiro de 2006. Disponível em: <http://www.trabalhoindigenista.org.br>.

DIAS DA SILVA, Rosa Helena e COSTA, Valéria. **Práticas pedagógicas em espaços alternativos de inclusão social: o caso da educação [escolar] indígena**. Encontro Nacional de Didáticas e prática de Ensino (13º-2006: Recife, PE) Políticas Educacionais, tecnológicas e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino / ENDIPE; (Org. Ainda Monteiro Silva [et. al.]. Recife: ENDIPE, 2006.

EMMEL, Sinara da Silva. **Educação e diversidade cultural sob a perspectiva de interculturalidade**. Disponível no site: <http://www.faustolevandoski.com.br/asafiti/trabalhos/Sinara%20da%20Silva%20Emmel.pdf>, acesso em 25 de maio de 2012, as 14:56.

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

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A criança indígena na escola urbana**. Manaus: EDUA, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educar para outro Mundo Possível**. Revista Fórum, ano 5. outubro de 2006, nº 43, p. 9.

HAGUETTE, Teresa M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

Kanamaris. Disponível em :<http://www.pib.socioambiental.org/pt/povo/kanamari/1742>. Acesso em 15 de julho de 2012, às 18:22.

LABIAK, Araci Maria. **Frutos do Céu e Frutos da Terra: Aspectos da Cosmologia kanamari no Warapekom**. Disponível em:<http://www.trabalhoindigenista.org.br>. Acesso em: 12 de julho de 2012, as 15:45.

OLIVEIRA, Vera Lúcia de; SALGADO, Carlos Antonio Bezerra. **LEVANTAMENTO ETNOGRÁFICO DAS TERRAS INDIGENAS DO COMPLEXO DE TEFÉ: Maraã/Urubaxi, Paraná do Paricá, Cuiu-Cuiu e Kumaru do Lago Ualá**. Brasília: FUNAI/PPTAL/GTZ, 2008.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** 16.ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.