

OS LIVROS SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA GARANTIR DIREITOS AOS POVOS INDÍGENAS DO MUNICÍPIO DE LÁBREA-AM

The books Indigenous Knowledge at School: challenges and perspectives to ensure rights to indigenous peoples in the municipality of Lábrea-AM

Claudina Azevedo Maximiano¹

Brenda Capelari²

Venício Favoreti³

Quezia Martins Chaves⁴

Resumo: O presente relato de experiência traz reflexões singulares para o processo de afirmação da dinâmica política da educação escolar indígena no município de Lábrea-AM. Apresenta o resultado de um processo de formação continuada para professores indígenas, através do programa Saberes Indígenas na Escola, com a organização de quatro livros, realizada por uma equipe multi-institucional coordenada pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do *Campus Lábrea*, para os povos Apurinã, Jamamadi, Jarawara e Paumari. O objetivo consiste em apresentar o contexto social da construção desses quatro livros e as opções metodológicas feitas pela equipe de organização do material.

Palavras-chave: Escola indígena. Professor indígena. Ensino bilíngue

Abstract: *This article brings singular reflections to the process of affirming the political dynamics of indigenous school education in the municipality of Lábrea-AM. The result of a continuous training process for indigenous teachers is presented, through the Indigenous Knowledge at School program, with the organization of four books carried out by a multi-institutional team, coordinated by the Center of Afro-Brazilian and Indigenous Studies (NEABI) at Campus Lábrea, for the Apurinã, Jamamadi, Jarawara and Paumari people. The objective was to present the social context of the construction of these four books and the methodological options made by the material organization team.*

1 Doutora em Antropologia Social, Professora, Coordenadora do NEABI e Minilaboratório de Cartografia Social do Instituto Federal do Amazonas, *Campus Lábrea* – IFAM/CLAB, claudina.maximano@ifam.edu.br

2 Bacharel em Arqueologia, Indigenista especializada da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), brendacapelari@gmail.com

3 Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades, Professor do Instituto Federal do Amazonas, *Campus Lábrea*, IFAM/CLAB, snakepro10@gmail.com

4 Mestre em Antropologia Social, Indigenista do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), mquezia44@gmail.com



Keywords: *Indigenous school. Indigenous teacher. Bilingual teaching.*

INTRODUÇÃO

Para a produção dos quatro livros didáticos elaborados a partir do contexto de formação continuada do Programa Saberes Indígenas na Escola⁵, foi organizada uma equipe multidisciplinar e interinstitucional, na qual foram incluídos servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e Instituto Mpumalanga.

A ação Saberes Indígenas na Escola foi instituída em 30 de outubro de 2013, pela Portaria nº 1.061, do Ministério da Educação (MEC). Em 6 de dezembro do mesmo ano, a Portaria nº 98, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC, regulamentou a ação e definiu diretrizes complementares. Em 12 de dezembro de 2013, a Resolução nº 54, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), estabeleceu orientações e procedimentos para o pagamento das bolsas de estudo e pesquisa, tendo por finalidade promover a formação continuada de professores que atuam na educação escolar indígena, enfocando professores que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas. Tal ação foi coordenada pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *campus* Lábrea.

Para melhor compreensão da dinâmica observada na construção dos quatro livros resultantes do programa Saberes Indígenas na Escola, executado no município de Lábrea e a partir da parceria realizada entre o IFAM, a SEMEC e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), apresenta-se uma breve contextualização histórica sobre os povos

⁵ Programa desenvolvido no IFAM-*campus* Lábrea.

indígenas da região conhecida como Médio Purus, onde, entre diversos povos indígenas, vivem os Apurinã, os Jamamadi, os Jarawara e os Paumari, povos aos quais pertencem os professores indígenas que participaram do processo de formação continuada, autores e destinatários dos referidos livros.

Nas observações contidas no Relatório da Comissão Mista de Reconhecimento do Alto Rio Purus, intitulado Observações sobre a história da geografia do Purus, Euclides da Cunha, o engenheiro brasileiro responsável pela viagem de expedição, registra que “[...] o Purus foi talvez a maior estrada por onde passavam e repassavam, há muitos séculos, as tribos mais remotas dos extremos do continente” (1906, p.22).

As observações do mencionado relatório datam do ano de 1906 e condizem com outras tantas observações registradas por viajantes que passaram pelo Purus décadas antes, como Francis Castelnau, Alfred Wallace e Henry Walter, Silva Coutinho e William Chandless que, entre 1843 e 1864, descreveram a exorbitância e a diversidade dos povos nativos que encontraram em anos precedentes ao período de exploração da seringa, atividade econômica que moldou esta região.

Na década de 1870, o Purus se configurou como território de ocupação para os que chegavam objetivando a extração da árvore-da-borracha (*Hevea brasiliensis*). A leva de migrantes vulneráveis do nordeste do país se somaram aos distintos povos indígenas que até ali habitavam.

Antônio Rodrigues Pereira Labre, explorador maranhense, ao passar pelo rio Purus, também fez registro dessa diversidade cultural que deu origem a “localidade denominada Terra Firme do Amaciary, sítio pertencente aos índios Paumari” (VIEIRA, 2013, p.41).

A Terra Firme do Amaciary passou a se chamar Lábrea, em homenagem ao

conhecido coronel Labre, e se destacou como relevante produtora de borracha ao longo dos dois ciclos de exploração.

Com a decadência da empresa seringalista no início do século XX, as atividades principais da Terra Firme do Amaciary passaram a ser a coleta da Castanha-do-Brasil (*Bertholletia excelsa* H.B.K.) e a extração de madeira, exploração econômica que continua sendo realizada no município até a atualidade.

Os povos indígenas que habitavam esse território foram expostos a inúmeras formas de violências durante o processo histórico que resultou na formação dos municípios que constituem a região do Médio Purus: Pauini, Lábrea, Canutama e Tapauá.

Juntos, esses municípios possuem, atualmente, 22 povos indígenas, uma população com cerca de 10 mil habitantes das 27 Terras Indígenas homologadas e das 17 áreas reivindicadas para demarcação. Tais dados⁶ expõem a significativa diversidade cultural ainda existente na porção sul do Amazonas, apesar de todas as tensões históricas vividas por esses povos ao longo das relações estabelecidas com a sociedade brasileira.

CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE: OS CADERNOS DE EXERCÍCIO CONSTRUÍDOS NO PROGRAMA SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA

Após o término de três etapas de formação do *Saberes Indígenas na Escola*, realizadas pelo IFAM/campus Lábrea em parceria com a SEMEC e a UFAM, os professores produziram um compilado de exercícios, apresentados de forma distinta,

6 Dados do Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI)/Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI)/Ministério da Saúde e dados da Coordenação Regional Médio Purus/Fundação Nacional do Índio (FUNAI)/Ministério da Justiça e Segurança Pública.

sendo um para cada povo indígena: Apurinã, Jamamadi, Jarawara e Paumari. Tal compilado seguia o mesmo padrão organizacional das atividades presentes nos livros didáticos nas escolas não indígenas.

A partir da análise do material até então produzido, verificou-se que o mesmo não condizia com os princípios estabelecidos para o letramento e numeramento dos alunos das escolas indígenas, demonstrando diversas lacunas.

O compilado de exercícios construído pelos professores indígenas apresentava limites, em virtude da ausência de ligação entre as atividades e os aspectos sociolinguísticos de cada povo na sua relação com o cotidiano das aldeias. Predominava um conjunto de exercícios construído a partir da lógica de cartilhas utilizadas em escolas não indígenas, acrescidas de algumas receitas de comidas e remédios tradicionais, artesanatos, porém descontextualizados.

Outra questão observada se refere à ausência de orientações sobre os aspectos metodológicos e a forma de uso do material oferecido. Entende-se que, ao receber o material de apoio, no caso, o livro didático, antes mesmo de iniciar o planejamento de qualquer atividade, é fundamental que o professor compreenda os princípios que nortearam a elaboração desse material, para que possa percebê-lo como um instrumento importante no uso didático.

Os elementos aqui apresentados apontam a possibilidade de que a fragilidade do compilado de exercícios esteja relacionada ao fato de que um número significativo de professores indígenas que participaram do *Saberes Indígenas na Escola* não possui formação acadêmica específica. Muitos só cursaram o ensino fundamental em escolas regulares do município e, portanto, não dispõem dos fundamentos da educação escolar indígena.

Constatou-se, então, a necessidade

de adequar o material, produzindo-se orientações para a utilização dos livros, possibilitando ao professor compreender a organização do material e dos caminhos metodológicos a serem percorridos para a condução das atividades pedagógicas.

Observou-se, ainda, a necessidade de aproveitar as histórias apresentadas no compilado de exercícios e utilizá-las como base para a organização das propostas de aulas e atividades interdisciplinares e multisseriadas, na perspectiva de alcançar os objetivos de letramento e numeramento no contexto da educação escolar indígena.

A partir desse pressuposto, foi construída a proposta de produção de quatro livros didáticos com atividades que estimulem a reflexão, apoiada no diálogo professor-aluno-comunidade, em interface com os recursos disponíveis, envolvendo o uso de espaços tais como a aldeia, o igarapé, a roça, o rio, entre outros.

A ideia foi produzir livros que possibilitassem a leitura da palavra contextualizada, na perspectiva da *práxis* de uma educação libertadora, em sintonia com os princípios da educação escolar indígena. Na perspectiva de Freire (2011),

Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja *práxis*. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (FREIRE, 2011, p. 107).

Nesse contexto, os livros se circunscrevem, simultaneamente, na perspectiva de formação dos professores e dos alunos. Concebe-se assim, a produção de materiais, recursos didáticos e pedagógicos que atendam às demandas específicas de cada organização comunitária, levando-se em consideração os aspectos linguísticos e culturais, estabelecendo provocações

e estímulos, de modo que os próprios professores indígenas tomem a liberdade de criá-los ou adequá-los de acordo com a realidade em que estão inseridos.

FORMAÇÃO DE UMA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR E INTERINSTITUCIONAL: IDEIA DE UMA PRODUÇÃO PLURAL E CONTEXTUALIZADA

Para a organização dos livros didáticos dos povos Apurinã, Jarawara, Jamamadi e Paumari, foi constituída uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais das seguintes áreas de conhecimento: antropologia, arqueologia, biologia, biblioteconomia, letras, pedagogia, química e artes. Esses profissionais possuíam vínculo com as seguintes instituições, IFAM, FUNAI, CIMI e Instituto Mpumalanga.

Essa equipe ainda contou com a participação de seis professores indígenas, que fizeram a revisão criteriosa dos conteúdos em língua indígena, sendo pertencentes aos povos Apurinã, Jarawara, Jamamadi e Paumari.

A ideia de formação de uma equipe multidisciplinar e interinstitucional para a organização dos livros ocorreu devido a alguns fatores:

- (i) a complexidade da proposta, partindo-se de um material base que pouco respondia à diversidade e especificidades que requer a proposta pedagógica da educação escolar indígena;
- (ii) a questão da complexidade cultural, linguística e pedagógica envolvida na produção do material;
- (iii) o cronograma estabelecido de trabalho, que deveria ser executado em apenas dois meses, frente a uma demanda que já havia extrapolado os

prazos, pois a equipe que estava à frente do *Saberes Indígenas na Escola* não havia conseguido concluir os trabalhos no processo de execução da referida ação;

- (iv) a carência de formação dos professores indígenas, pois um grupo significativo possuía somente o Ensino Fundamental⁷;
- (v) o desejo de fortalecer o movimento indígena, em particular o movimento dos professores indígenas, em processo de retomada no município de Lábrea.

Para atender às questões elencadas, foi montada a equipe, que teve o desafio de construir quatro livros que se estruturassem como livros didáticos e também como material de formação continuada que pudesse ajudar o professor a conduzir o processo de formação acadêmica de seus alunos, seguindo os princípios da educação escolar indígena, priorizando a interculturalidade e o bilinguismo.

Considerando que as escolas indígenas seguem a metodologia da multisseriação, isto é, em uma mesma sala há alunos de séries e idades diferentes, o material possibilita a interação de conteúdos e adaptações, a fim de orientar a atividade do professor em sala de aula. Ao mesmo tempo se constitui como um instrumento de formação continuada para o professor.

A ideia foi contribuir para que a escola, cada vez, se torne a escola da aldeia, da vivência da troca de saberes dos mais velhos com as novas gerações. A proposta é que o livro provoque os professores e os alunos a fazerem essa interação. Frente a essa

7 Esse fator provocou a produção de um material que respondesse, de alguma forma, às lacunas referentes à formação profissional destes. Além disso, considere-se a pouca estrutura da rede pública local, que não consegue responder às demandas específicas de cada uma das escolas indígenas.

complexidade, a equipe funcionou como um grupo de trabalho e de pesquisa.

Ao longo do processo de organização dos livros, foram necessárias muitas leituras, reflexões e consultas a diversos autores e pesquisadores para se chegar a uma proposta que, mesmo com limitações, desse conta de fazer a ligação entre o compilado de exercícios organizados pelos professores indígenas e a construção de livros que minimamente dialogassem com toda a diversidade que compõe as realidades das escolas indígenas na região do Médio Purus.

PROPOSTA PEDAGÓGICA - UM LIVRO QUE BUSCA FORMAÇÃO DO ALUNO E DO PROFESSOR ENVOLVENDO A COMUNIDADE

Desde seus primeiros parágrafos, cada livro busca estabelecer diálogo com os professores indígenas. É oferecida uma leitura argumentativa, com breves explicações para que os professores possam ler e refletir sobre o que é e como deve funcionar a educação escolar indígena nas perspectivas didáticas, metodológicas e pedagógicas expressas nos dispositivos legais e nos discursos da promoção de práticas educativas.

A intenção é despertar nos professores e alunos a curiosidade, a fim de se perceberem como pesquisadores de sua própria cultura e conhecimento do seu povo, reconhecendo os espaços da aldeia como um local privilegiado de construção de conhecimentos e aprendizagem.

Nos debates sobre o formato pedagógico e didático que os livros assumiram, vários questionamentos foram levantados pela equipe, na tentativa de responder uma série de problematizações e questões que nortearam toda a abordagem dos seus conteúdos. As principais indagações foram:

- (i) que tipo de livro é esse? para que ser-

- ve e para quem se destina o livro?
- (ii) é um livro interdisciplinar? como deve funcionar?
 - (iii) como vai dialogar com a questão da língua indígena?
 - (iv) como ocorrerá a organização dos conteúdos (por meio de projetos, temas geradores)?
 - (v) qual perspectiva metodológica deve ser adotada (diferenciada ou tradicional)?

A partir desses questionamentos e da realidade dos povos indígenas, constata-se que a pertinência de conteúdo baseados nas propostas curriculares que afirmam que a realidade desses sujeitos não deve ser pensada como um elemento externo à prática educativa, mas como um elemento fundamental no processo pedagógico, possibilitando a inserção e a legitimação dos saberes e conhecimentos dos alunos e professores indígenas no universo da educação escolar indígena. Nesse sentido, considerou-se:

- a) abordagem sociointeracionista e multidisciplinar: os livros dialogam com as tradições, organizações sociais, línguas maternas, saberes e conhecimentos tradicionais de cada povo indígena;
- b) resignificação de conteúdo: durante o desenvolvimento de uma atividade, o professor é convidado a elaborar/criar/pensar uma nova atividade, utilizando outras metodologias didáticas, recebe sugestões e ideias para abordagem do assunto. Por exemplo, tomando-se como base o texto *A colheita*, consideram-se as maneiras de explorar o texto (leitura, teatro) para trabalhar de forma interdisciplinar (português, matemática, geografia, etc.). A ideia é resignificar os conteú-

dos e atividades por meio do diálogo entre os conhecimentos indígenas e não indígenas;

- c) temas geradores: com base na metodologia do educador Paulo Freire⁸, cada livro se propõe a ser um espaço coletivo de discussão e ação, que atravessa cada disciplina, viabilizando propostas coletivas e articuladas, promovendo a interdisciplinaridade e a inter-relação dos conteúdos com o cotidiano da aldeia e todo o universo a ele ligado. Nesse sentido, orientou-se o planejamento das aulas a partir da realidade concreta. Nos livros, as histórias apresentadas pelos professores indígenas foram tomadas como temas geradores;
- d) aprendizagem contextualizada: os livros exploram o cotidiano dos alunos e professores indígenas como espaços de tessitura do conhecimento. As propostas de atividade surgem de leituras feitas a partir de textos ligados à vida na aldeia (costumes alimentares, atividades de caça e pesca, roçados, festas tradicionais, rituais de passagem, história da criação dos povos, atividades econômicas das aldeias e medicina tradicional).

A principal finalidade dos livros é favorecer o desenvolvimento e a compreensão das produções orais, a ênfase na língua indígena e na escrita no processo de letramento e numeramento. Partindo dos princípios da educação escolar indígena, os livros buscam demonstrar que todo esse processo precisa ser feito com base nas experiências dos alunos ocorridas em suas

⁸ Proposta de ensino pautada na superação tanto do dualismo sujeito-objeto, quanto da fragmentação do saber decorrente do paradigma científico moderno que, por causa da verticalização do saber, produziu uma ciência necrófila, sem vida e distante das demandas existenciais da humanidade.

aldeias.

A maneira apontada para atingir esses objetivos passa, sobretudo, pela estratégia pedagógica que valoriza a leitura de mundo do aluno indígena. Freire (1989) afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e que essas duas formas de leituras não podem ser separadas. A experiência do aluno indígena, toda a sua bagagem e seus conhecimentos prévios foram tomados como ponto de partida e suporte para o desenvolvimento não somente das atividades, mas das propostas e reflexões sobre as abordagens dos textos e atividades.

Os textos e desenhos elaborados pelos professores durante a execução do programa *Saberes Indígenas na Escola* possibilitaram ao aluno indígena trafegar dos códigos escritos à realidade concreta e vice-versa. Todas as experiências e conhecimentos que constavam no compilado dos professores, textos e desenhos ligados à organização sociocultural e ao contexto linguístico dos povos em questão, além de planos de aula e propostas de atividades, foram considerados como elementos indispensáveis ao que se denomina por leitura do mundo.

A escolha de usar os textos como temas geradores foi uma opção da equipe para demonstrar aos professores que o processo de ensino-aprendizagem acontece a partir de experiências localizadas, contextualizadas. A partir dessa premissa, surgiu a proposta pedagógica que orienta a proposta metodológica apresentada, ou seja, cada elemento da realidade das aldeias passou a nortear o conteúdo dos livros.

Em cada unidade dos livros, procura-se demonstrar o direito à educação diferenciada, própria de cada povo e aldeia e como essa educação pode ser efetivada, através da elaboração de projetos pedagógicos e currículos que atendam às necessidades e aos interesses da comunidade.

A disposição dos textos, das atividades

e das propostas de abordagens busca demonstrar aos professores indígenas que a contextualização não será uma dificuldade adicional a ser enfrentada em suas práticas pedagógicas. Ao contrário, a contextualização deve ser entendida e percebida como facilitadora no processo de compreensão de conteúdos e conceitos.

A construção dos livros a partir da ideia da contextualização e do sociointeracionismo convida os professores indígenas a criarem/problematizarem situações comuns, do dia a dia do aluno, estimulando-o a interagir de modo intelectual e afetivo, trazendo o cotidiano da aldeia para a sala de aula, aproximando-o do conhecimento científico.

Nessa perspectiva, as atividades e propostas buscam sensibilizar os professores que essa prática pedagógica requer a intervenção do aluno em todo o processo de aprendizagem. Assim, a opção pelos temas geradores facilita aos professores a proposta de um caminho metodológico em diálogo com a realidade da aldeia.

Os livros se constituem como uma proposta, um material de apoio aos professores que possibilite pensar a atividade em sala de aula de forma contextualizada, construindo sentidos, aproveitando os espaços da aldeia para produzir conhecimento e estabelecer diálogo entre diferentes saberes no cotidiano escolar. Singularmente, o livro é um material concreto para que os alunos possam ter acesso ao conteúdo, ao mesmo tempo em que os estimula à criatividade e ao diálogo com a comunidade.

O ESFORÇO NA CONSTRUÇÃO DE UM MATERIAL BILÍNGUE E CONTEXTUALIZADO

Para se pensar na questão linguística, é preciso reforçar o que preconiza a legislação brasileira. O art. 231 da Constituição

Federal de 1988 (CF/88) aborda a ocupação tradicional dos povos indígenas e reitera a conexão existente entre o território por eles habitado e os diversos modos de vida. A CF/88 estipulou o prazo de cinco anos⁹ para que a União realizasse a demarcação de terras indígenas, entretanto, passadas mais de três décadas, ainda existem centenas de áreas reivindicadas em diferentes fases do processo demarcatório.

Sendo esse processo meramente declaratório e de dever da União, visando à reparação da dívida histórica com os primeiros habitantes do país, a demarcação de terras indígenas tem como base o direito originário dos povos à posse permanente desses territórios. É o meio administrativo pelo qual a União reconhece que as áreas reivindicadas e delimitadas são territórios tradicionalmente usufruídos na coletividade da vida indígena. Segundo Oliveira (2012),

[...] deve-se ter clareza, por exemplo, da diferença jurídica e antropológica entre terra e território e entre posse e propriedade. Terra normalmente é uma categoria jurídica ligada ao reconhecimento, por parte do Estado nacional, da propriedade sobre determinada área. Território está relacionado ao espaço social e culturalmente construído por povos e comunidades tradicionais, onde mantêm redes de relações sociais, estabeleceram vínculos de pertencimento, constroem historicidades particulares, promovem processos de humanização da natureza e reproduzem seu modo de vida, dentre outras ações (OLIVEIRA, 2012, p.36).

Para os povos indígenas, a terra e o território possuem significados que vão além do espaço físico e geográfico, sendo a garantia das condições substanciais de sua sobrevivência física e cultural. A língua materna se insere como a expressão das relações culturais e suas interações com o ambiente em que se reproduz.

Os povos Jamamadi, Jarawara e Paumari

9 Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), art. 67 - CF/88.

pertencem ao tronco linguístico Arawá e habitam, predominantemente, a margem esquerda do rio Purus. O povo Apurinã, o único representante do tronco linguístico Arawak no Médio Purus, forma o que alguns pesquisadores chamam de “Corredor Apurinã” ao longo da margem direita do referido rio (APARÍCIO, 2011). Esses quatro povos, portadores de distintas línguas, representam cerca de 6.500¹⁰ dos 37.701 habitantes de Lábrea, de acordo o censo demográfico realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo que aproximadamente 1.500 são indígenas habitantes do contexto urbano.

Dentre os principais motivos para a saída dos indígenas de suas comunidades de origem com destino aos centros urbanos está o acesso à educação escolar. Ainda que a CF/88 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) assegurem o direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, a realidade apresenta um acesso restritivo desse direito.

Com poucas exceções, as escolas indígenas do município de Lábrea possuem apenas uma sala de aula e atuam de forma multiseriada do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Quando há o interesse na continuidade dos estudos, os indígenas precisam se matricular no ensino regular oferecido na cidade.

No caso das aldeias da região do Médio Purus, o ensino médio foi ofertado pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC/AM) para o povo Jarawara, através da mediação tecnológica. O chamado ensino médio tecnológico se dá através do kit

10 Cerca de cinco mil habitam as nove Terras Indígenas homologadas (Paumari do Rio Ituxi, Paumari do Lago Marahã, Acimã, Jarawara/Jamamadi/Kanamati, Apurinã do Igarapé Mucuí, Alto Sepatini, Tumiã, Caititu e São Pedro do Sepatini) e três áreas reivindicadas para a demarcação (Pedreira do Amazonas, Igarapé Grande e Curriã).

tecnológico que transmite aos indígenas as aulas produzidas no estúdio da SEDUC, em Manaus. Tal transmissão sofre com a instabilidade da internet. Este é o leque de opções que se apresenta aos alunos indígenas e, conseqüentemente, aos futuros professores indígenas.

Essa realidade reforça a importância da formação qualificada e intercultural dos professores, sendo a educação escolar um direito conquistado pelo movimento indígena. Os professores indígenas representam lideranças comunitárias, comunicadores da interface sociedade envolvente. No município de Lábrea, faz-se necessária a implementação de políticas para uma formação plena como gestores da prática escolar, agentes do processo de autonomia dos povos indígenas.

A experiência vivenciada pelos professores dessa região apresenta diferentes realidades: desde o povo que domina a fala e a escrita de sua língua materna (e isso reflete na atuação de seus professores), como é o caso dos Jamamadi, Jarawara e Paumari, até o povo que perdeu sua língua há séculos, e de forma violenta, como é o caso dos Apurinã de Lábrea. Nesse contexto, deve-se considerar que existem as particularidades, como: os professores Apurinã, que lecionam nas escolas do povo Jamamadi; os Apurinã da Aldeinha, única comunidade completamente falante da língua Pupykary, não possuem professor bilíngue, sendo que professores que escrevem e falam, Pupykary em Lábrea, são poucos.

Na elaboração dos quatro livros do Saberes Indígenas na Escola, os professores bilíngues de cada um dos povos aqui mencionados foram os responsáveis pela correção morfológica e sintática dos textos nas línguas indígenas. Os professores Jamamadi, Jarawara e Paumari analisaram a escrita de suas línguas nos cantos, nas histórias, nas chamadas para as atividades

e nas palavras-chave ao longo de todo o material. Um professor Apurinã auxiliou na correta grafia de algumas palavras do Pupykary e em uma música ritual que passou a compor o livro didático e que precisou de ajustes, pois existem variações locais da língua Pupykary.

Pode-se dizer que em Lábrea existem quatro línguas indígenas que resistiram ao feroz processo colonizador e que seguem resistindo ao projeto de crise da educação no Brasil, parafraseando Darcy Ribeiro (1977)¹¹. Apesar dos instrumentos legais existentes, a educação escolar indígena ainda não é plenamente capaz de auxiliar os povos na preservação de seus aspectos culturais, principalmente pelo fato de não haver continuidade curricular do ensino nas escolas em terras indígenas.

A partir da perspectiva de entendimento dos povos indígenas como ininterruptos resistentes ao longo do processo histórico brasileiro, houve o empenho em organizar um material didático voltado aos professores indígenas, sendo estes os atores fundamentais da política educacional, ou seja, importantes agentes políticos da formação de alunos indígenas. Para isso, ao material didático do programa Saberes Indígenas na Escola foram adicionados: conceitos advindos da antropologia; fundamentos legais da educação escolar indígena; marcos resultantes da luta do movimento indígena; importância da demarcação do território para a preservação cultural; o papel da arqueologia no estudo da materialidade humana no tempo e no espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As abordagens oferecidas aos professores indígenas buscaram contribuir

11 Em uma palestra durante o congresso da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em 1977, Darcy Ribeiro disse: "A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto".

na afirmação dos povos indígenas como grupos dotados de identidades culturalmente diversas, sendo a língua materna a principal difusora dessa afirmação que é identitária, que é política e que é resistência.

A produção dos livros *Saberes Indígenas na Escola* constitui-se como um momento singular de pesquisa e reflexão sobre o contexto social em que se circunscreve a educação escolar indígena no município de Lábrea. O exercício reflexivo produzido a partir da equipe multidisciplinar e interinstitucional que atuou na organização dos livros percebeu a fragilidade da política pública de educação escolar indígena e as repercussões desse fato sobre a atuação dos professores indígenas, o que se evidencia significativamente na prática de ensino-aprendizagem nas escolas das aldeias.

A produção dos livros constitui o início de um processo de retomada reflexiva, no sentido de construção da possibilidade de envolvimento das comunidades/aldeias nas atividades das escolas indígenas, bem como da possibilidade de diálogos entre os conhecimentos tradicionais e os conteúdos dos currículos da Educação Básica brasileira.

No que tange ao currículo, os livros apontam para temáticas relacionadas aos projetos político-pedagógicos indígenas e à formação continuada dos professores, a partir de questões ligadas a conceitos como terra indígena, línguas, dentre outros. A abordagem metodológica, entendida de forma contextualizada, é um dos temas centrais dos livros. As histórias indígenas são tomadas como temas geradores, o que concretiza a ideia da contextualização do conteúdo.

Destaca-se que a proposta dos livros se pauta no diálogo que se dá a partir da relação do material (livro) com os professores, os alunos e a comunidade. A ideia proposta é que esse material ultrapasse as suas páginas e se torne um instrumento de fortalecimento

da escola indígena, intercultural e bilíngue em cada uma das aldeias dos povos Apurinã, Jamamadi, Jarawara e Paumari, pertencentes ao município de Lábrea.

REFERÊNCIAS

APARÍCIO, Migue. Panorama contemporâneo do Purus Indígena. In: MENDES DOS SANTOS, Gilton (Org.). **Álbum Purus**. Manaus: EDUA, 2011, pp. 113-131.

COMISSÃO MISTA DE RECONHECIMENTO DO ALTO PURUS. **Observações sobre a história da geografia do Purus**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1906. (Relatório).

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23ª. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de. O uso da arqueologia para a produção de laudos antropológicos sobre terras indígenas em Mato Grosso do Sul, Brasil. **Revista Tellus**, ano 12, n. 22, p. 27-48, jan./jun. 2012. Campo Grande, MS.

VIEIRA, Angélica Maia. **Os paumari e o peixe-boi**: da concepção histórica à prática da pesca. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Manaus, 2013.