

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida na escola indígena Ixübây Rabuĩ Puyanawa, localizada na Terra Indígena Puyanawa Barão Ipiranga, no município de Mâncio Lima, Acre. Meu interesse em desenvolver um estudo nesta escola nasceu em 2006, durante um encontro entre etnias indígenas do Acre¹, a partir da descoberta de que o Puyanawa vivia um momento de reafirmação de sua indianidade perante os não índios e os outros índios.

A experiência de poder participar de um encontro indígena e o fato de eu ser professora me permitiram lançar um olhar mais atento para a realidade que me cercava e querer conhecer um pouco mais alguns aspectos componentes do cenário juruaense. Assim, como professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre, *Campus* de Cruzeiro do Sul, ingressei no projeto de iniciação científica *Amazônia: os vários olhares*, juntamente com duas outras professoras do curso de Pedagogia, com o subprojeto *Um olhar sobre o ensino da floresta: a literatura e a leitura na escola Poyanawa*².

Estava entusiasmada com a possibilidade de conhecer uma outra realidade, um povo em busca de autoafirmação. Estava curiosa por saber como o grupo usava a língua puyanawa e como desenvolviam aspectos de sua cultura.

Em 2007, ingressei no doutorado, com um projeto interessado em prosseguir o estudo que realizava junto aos puyanawa. Pensei: “não vai ser difícil; conheço alguns aspectos do grupo”. Ledo engano, pois entrei em um lugar desconhecido, senti-me em um quarto escuro procurando um interruptor ligado a uma lâmpada, capaz de iluminar o ambiente no qual adentrava. Minha inexperiência (prefiro chamar assim) não me permitiu compreender o quão complexo era o terreno no qual eu pisava. Portanto, a tarefa que assumi não era nada fácil.

¹ Encontro dos professores indígenas, na aldeia Katukina, no período de 20 a 26 de maio de 2005.

² Nesta época, ainda não havia sido convencionado de que a letra “O” não compunha o alfabeto puyanawa. É comum vermos em jornais, em páginas da web e em documentos da FUNAI, por exemplo, o nome da etnia escrita com esta vogal – assim, “Poyanawa”. Em 1992, foi concluído um trabalho sobre a língua Puyanawa, segundo Paula (1999), o linguista responsável por esta ação; contudo, a mudança da vogal “o” pela vogal “u” só acontece em 2008. No capítulo 4 apresento, em um quadro, a convenção do alfabeto.

Nesta tese, exponho a jornada percorrida por mim ao longo da pesquisa. Os resultados de minhas leituras, conversas e reflexões estão aqui, organizadas em 5 capítulos, além da conclusão e desta apresentação.

No capítulo 1, “construção do objeto, o contexto e a justificativa”, trago a construção do objeto, o contexto e a justificativa da pesquisa. Aproveito, também, para apresentar minha trajetória profissional e, nesse caminho, meu lugar como professora universitária.

No capítulo seguinte, “A metodologia”, apresento a metodologia utilizada para desenvolver esta pesquisa, incluindo os procedimentos que orientaram a escolha das técnicas para geração de registros e dos sujeitos pesquisados, bem como minha inserção no campo, os diferentes pontos de vista (meu e dos Puyanawa, principalmente lideranças) que me ajudaram a fazer as escolhas necessárias ao delineamento da pesquisa.

No capítulo 3 “A educação escolar indígena”, exponho uma visão panorâmica da educação indígena e de sua passagem para educação escolar indígena; também apresento a escola entre os índios, até a contemporaneidade, quando estes adquirem o direito de assumi-la como diferenciada.

Organizei esse capítulo, partindo de uma visão geral para uma mais particular, da seguinte forma: 3.1 “A construção de uma escola diferenciada”; 3.2 “A escola indígena”; 3.3 “A educação escolar indígena no Acre”; 3.4 “A escola entre os Puyanawa”. Neste tópico, contextualizo a pesquisa, apresentando o povo Puyanawa, a relação deste com a escola e os modos desta instituição de se fazer diferenciada. Trato esses pontos a partir de autores, como: Meliá (1999); Maher (2006); Silva e Azevedo³ (1995) e Silva (1994).

De acordo com essa categoria – escola diferenciada – e considerando suas características – específica, intercultural e bilíngue –, aproveito para refletir sobre cultura e identidade, mais especificamente no item 3.5 “Ser Puyanawa: uma identidade em construção?” Para refletir sobre esses aspectos, consultei, além de outros autores, Cunha (2009); Viveiros de Castro (1996 e 2006); Bartolomé (2008); Sahlins (1997) e Bhabha (1998).

³ In: SILVA, A. e GRUPIONI, L. (Orgs). (1995), pp. 149-166.

Também teço algumas considerações sobre a realidade linguística brasileira, “multilíngue”, dialogando com Oliveira (2000 e 2008); Nincao (2008); Guimarães (2005); Paula (1992); Santos e Cavalcanti (2008); Cavalcanti (1999); Maher (2008) e Seki (1984 e 1999), os quais me auxiliaram no desenvolvimento do capítulo 2.

Além desses autores apresento o ponto de vista dos Puyanawa sobre eles mesmos. Dialogo com eles e com as histórias que contam para explicar sua identidade, como a apresentada no início desta seção.

A escola Ixübãý Rabuĩ Puyanawa é como chamo o capítulo 4. Nele, trago as observações realizadas das atividades letivas e entrevistas com professores e equipe gestora sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua puyanawa e portuguesa, elementos que favorecem a discussão que apresento nos dois itens que o integram.

No item 4.1 - O ensino da língua puyanawa na escola -, como indica o subtítulo, descrevo e analiso algumas aulas ministradas pelo professor da língua indígena (LI), no primeiro e segundo ciclos de aprendizagem do Ensino Fundamental, considerando a repercussão desse ensino na construção da escola diferenciada. Além disso, como o ensino da LI tem como objetivo a “revitalização” desta, aproveito para trabalhar o uso desse termo pela comunidade escolar.

Nesse item, complementando o diálogo com os autores supracitados, são as falas, as declarações dos próprios indígenas, resgatadas de suas memórias, que me ajudam a compreender melhor essa realidade.

A alfabetização na escola, em língua portuguesa (LP), é contemplada no subtítulo 4.2. - O processo de alfabetização na escola Ixübãý Rabuĩ Puyanawa. Nesse momento, discuto as condições da apropriação da escrita, na perspectiva das concepções do letramento e da alfabetização. Autores como Ferreiro (1986, 1989 e 2002); Goody e Watt (2006); Kleiman (1998, 2006 e 2007); Marinho (2007, 2001 e 1991); Martins (2005); Rojo (1998); Ribeiro (2003); Soares (2001, 2003, 2004a e 2004b); Teberosky e Cardoso (1990) me ajudam na análise sobre a cultura escrita, bem como Chartier (1996) e Rockwell (2006).

No capítulo 5 - A formação do professor Puyanawa - analiso as vozes de professores e da equipe gestora quanto à representação que trazem sobre a escola indígena diferenciada e sobre os saberes e os fazeres necessários para o desenvolvimento de práticas capazes de favorecer o ensino e a aprendizagem do código escrito em uma escola diferenciada; os saberes necessários à formação docente, que

permitem esse processo. A análise das vozes dos sujeitos desta pesquisa se justifica, pois “Voz sugere relação: a relação do indivíduo com o significado de sua experiência, com a linguagem e a relação do indivíduo com o outro” (BRITZMAN *apud* CHAVES, 1999, p. 121).

Nesse capítulo, encontramos autores, como: Alarcão (2001); Giroux (1997); Grupioni (2006); Kaingang⁴ (2006); Kleiman (2007; 2008); Maher (1996, 2006 e 2010); Maher e Cavalcanti (2008); Matos e Monte (2006); Nóvoa (1999); Pimenta e Guedin (2005) e Tardij (2002), eleitos para comigo dialogarem sobre o professor e sua formação.

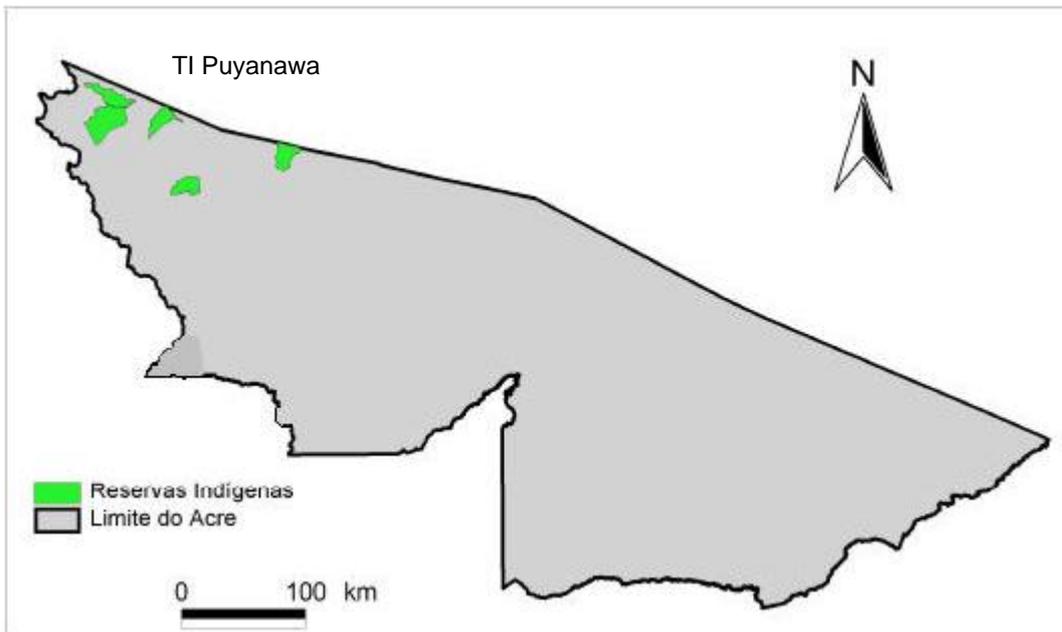
Para me permitir analisar as diferentes vozes que acompanham essas representações, conversei com Bakhtin (1997); Indursky (1989); Marinho (2003) e Possenti (2002). Além disso, as entrevistas realizadas com os responsáveis pelo oferecimento dos cursos Programa de formação intercultural diferenciado bilíngue de professores indígenas, oferecido pelo Estado e o Curso Superior de Formação de Professores Indígenas, oferecido pela UFAC foram fundamentais.

Por fim, nas considerações finais realizo um exercício que consiste em retomar algumas categorias que favoreceram a discussão realizada neste estudo em torno da construção de uma escola indígena diferenciada numa realidade cujas relações com o não índio acontecem de modo muito mais amistoso do que em seu inverso, mas com tensões políticas, sociais e educacionais no processo de construção dessa escola. Nesse espaço aproveito para indicar alguns pontos (temas) merecedores de estudos futuros.

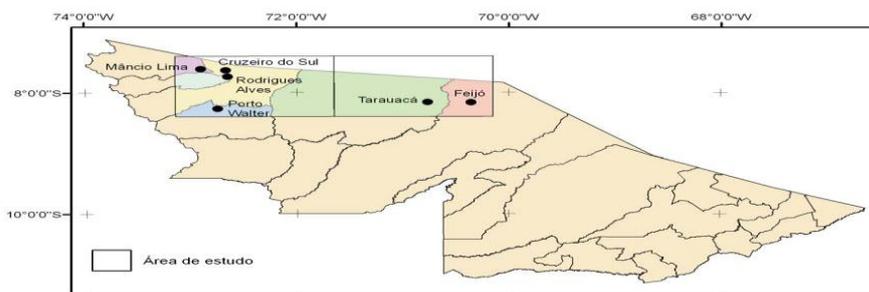
Nesta tese, não há, portanto, um capítulo teórico. Optei por não apresentar uma parte específica para as teorias, uma vez que estas ganham forma em cada capítulo, em um movimento interdisciplinar, pois estabeleço relações com áreas distintas, como a da linguagem, da linguística, da sociologia e da antropologia, cada uma destas dialogando com a educação. Espero que as referências bibliográficas que uso, nem sempre explícitas, mas sempre contextualizadas, sejam reconhecidas como pontos de apoio nos argumentos apresentados.

⁴ *In*: GRUPIONI, L. (2006), pp. 201-206.

MAPAS: LOCALIZAÇÃO DA TI PUYANAWA



Fonte: SOS Amazônia, 2006. Disponível em: http://sit.mda.gov.br/biblioteca_virtual



Fonte: *Zoneamento Geológico e Geomorfológico entre Feijó e Mâncio Lima – Acre*
<http://www.cpfac.embrapa.br/pdf/doc99.pdf>



Fonte: <http://www.brasil-turismo.com/mapas/acre.htm>

CAPÍTULO 1 – O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO: a construção do objeto, o contexto e a justificativa

O *Amazônia: os vários olhares* inaugura suas ações em 1995. Como funciona como um projeto “guarda-chuva”, agrupa subprojetos voltados para o mesmo interesse investigativo, ou seja, o universo do amazônida, mais especificamente, do acriano, a partir de suas manifestações culturais e literárias, particularmente. Visando conhecer os traços da cultura amazônica, o projeto *Amazônia: os vários olhares* toma como base o “estudo da produção textual oral e escrita da região”⁵.

Devido a um número reduzido de bolsas destinadas ao PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), o subprojeto que apresentamos para concorrer a uma bolsa foi inserido no PIVIC⁶ (Programa Institucional de Voluntários de Iniciação Científica), com três bolsistas voluntários, alunos do curso de Pedagogia.

Nessa fase, o objetivo geral consistiu em “analisar o processo de letramento a partir da literatura utilizada pelos professores da escola 13 de maio⁷, destacando aspectos característicos da cultura Puyanawa, a fim de verificar se a educação formal tem contribuído para o fortalecimento da identidade deste grupo⁸”. Os livros utilizados pela escola foram identificados como uma categoria. Fizeram parte da categoria literatura: os livros paradidáticos, os livros infantis e os livros que compõem o acervo da literatura indígena.

Quanto a estes últimos, os livros da literatura indígena, na época, encontramos na escola apenas dois livros utilizados pelos professores⁹, como apoio, a saber: o *Caderno de Alfabetização* e o *Antologia da Floresta*. O primeiro está organizado na forma de coletânea, trazendo atividades que os professores indígenas, autores desse livro, desenvolveram com seus alunos.

⁵ <http://amazolhares.com>, consulta realizada em 02 de novembro de 2007.

⁶ Em 2007, o CNPq ampliou o número de bolsas destinadas ao PIBIC e, assim, o subprojeto mencionado foi contemplado com uma bolsista.

⁷ Atual Ixübây Rabuñ Puyanawa.

⁸ Subprojeto PIVIC 2006.

⁹ A diretora comentou sobre a existência de uma cartilha em puyanawa, mas, na época, não vinha sendo utilizada como recurso de alfabetização.

Embora a etnia Puyanawa não figure na relação do público-alvo desse material – professores e alunos indígenas das etnias Apurinã, Ashaninka, Jaminawa, Kaxinawá, Katukina, Manchineri, Shawãdawa, Yawabawa – e nem tenha tido representantes em sua autoria, a escola o adotou porque encontra nele ideias que podem ajudar no trabalho de alfabetização das línguas indígena e portuguesa.

O segundo livro encontrado na escola foi o *Antologia da Floresta*:

Primeiro livro de literatura criado para as escolas indígenas do Acre. Participaram de sua elaboração 33 professores índios de nações e etnias diferentes, que afirmaram, na introdução: "Nosso trabalho de construir material didático já vinha desde 1983, com projeto para formar os professores índios para trabalhar na sua comunidade, ensinar parentes da aldeia. Já fizemos cartilhas em português e em línguas indígenas, livros de matemática, geografia etc. Vínhamos também lutando com o estudo da literatura, para nós conhecermos mais leitura dentro da nossa formação. Até que chegou um momento em que conhecemos o que é literatura oral e escrita, e tivemos condições de construir este livro de antologia. Com três anos de estudo, todos nós estamos contribuindo para elaborar o primeiro livro de literatura para os nossos alunos e para nós mesmos"¹⁰.

A escola indígena e o letramento foram os focos desse estudo. Para conhecer um pouco sobre a escola indígena, indicamos aos nossos bolsistas, como leitura inicial, Dalmolin (2004) e D'Angelis e Veiga (1997), para com eles dialogarem. Como documentos, a LDB (9394/96) e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Indígena - RCNEI (1998). Aldir de Paula ainda compôs nosso referencial teórico, como linguista responsável por grafar a língua puyanawa.

Na área de letramento, utilizamos como principal base teórica Soares (2001), que explica o letramento como o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever; o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (p. 18).

¹⁰ Trecho disponível em <http://www.itaucultural.org.br>

Kleiman (1995¹¹), que considera o letramento como “conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (p.11), também compôs o quadro teórico do subprojeto.

De acordo com o expresso por Soares (*op. cit.*) e Kleiman (*op. cit.*), torna-se impossível compreender o letramento, isolado do contexto histórico e social dos sujeitos envolvidos. No conceito de letramento indicado por essas autoras, podemos visualizar a importância da linguagem nas práticas sociais. Estendendo o conceito para as práticas sociais estabelecidas dentro de grupos variados, evidencia-se a importância da linguagem para o fortalecimento da identidade cultural de qualquer grupo social, como destaca o RCNI:

A linguagem é o meio mais importante através do qual os povos constroem, modificam e transmitem suas culturas. É por meio do uso da linguagem que a maneira de viver de uma sociedade é expressa e passa, constantemente reavaliada, de uma geração para outra. Os modos específicos de usar a linguagem são, por isso, como documentos de identidade de um povo num determinado momento da história (RCNI,1998, p. 113).

Neste estudo, buscou-se conhecer o caráter social que o processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita devem assumir. Observando essa particularidade do letramento – seu caráter social – fixamos nosso olhar nos aspectos referentes às questões culturais que saltavam aos nossos olhos e se mostravam mais interessantes naquele momento, levando-nos a resultados parciais, como o levantamento de aspectos da história do povo Puyanawa e de sua escola (atual Ixübây Rabuñ Puyanawa), provocando novas pesquisas e a continuidade do projeto na iniciação científica (IC).

¹¹ In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004.

Os projetos¹² de iniciação científica mostraram a escola Ixübãý Rabuĩ Puyanawa como o principal espaço, para a comunidade Puyanawa, de negociações entre os conhecimentos indígenas e não indígenas e também como a responsável pelo desenvolvimento de ações voltadas ao favorecimento da “revitalização” da cultura desse povo: “ela (a escola) serve para várias coisas; o ponto de referência mesmo é a escola e os professores” (Coordenadora de Ensino, 11/12/07).

Desde o ano 2000, quando o estado efetiva políticas voltadas para a educação escolar indígena, a escola é referência para a comunidade. A maioria das festas culturais são nela realizadas, e a confiança na escola por parte da comunidade é muito grande. Dessa forma, a instituição escolar da comunidade Puyanawa representa um marco no processo de “revitalização” da língua puyanawa e no fortalecimento de sua identidade cultural.

Uma das medidas tomadas pela escola, com apoio da comunidade, foi a inclusão do ensino da língua puyanawa em seu currículo. Aulas da língua puyanawa passaram a ser garantidas para todos os alunos, desde a pré-escola até o Ensino Médio, configurando-se, assim, na perspectiva de uma escola bilíngue.

Nessa realidade, a ideia de desenvolver uma pesquisa de maior fôlego, no doutorado, começa a ser colocada em prática, com uma proposta interessada em investigar os modos como uma escola indígena propicia aos alunos a apropriação da escrita e como as relações com a cultura escrita são estabelecidas, tendo como indicação pedagógica o aprendizado da língua portuguesa em um contexto de educação bilíngue.

Cabe observar que a comunidade Puyanawa não é ágrafa, em português. Desde o início da segunda década do século XX, a comunidade passou a conviver com a escola, que, a princípio, serviu como instrumento amansador e trouxe para a comunidade o contato com as letras, na língua hegemônica.

A partir dessa possibilidade, me propus a pesquisar sobre o processo de apropriação da linguagem escrita em uma escola que tem como característica o bilinguismo. A pergunta norteadora dessa primeira proposta pode ser assim resumida: Como se dá o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças da escola estadual Ixübãý Rabuĩ Puyanawa¹³, localizada na comunidade Barão do Rio Branco no

¹² Como menciono em parágrafos anteriores, o PIVIC ofereceu informações que provocaram a continuação da pesquisa em outros projetos de iniciação científica, junto à escola Puyanawa.

¹³ O nome da etnia que dá nome à escola pode ser encontrado com duas grafias distintas “Poyanawa” ou “Puyanawa”. Neste trabalho, fiz opção por grafar com a vogal “u”, porque estou utilizando a forma escolhida pela comunidade, em 2008, conforme já explicado na nota 2.

município de Mâncio Lima/AC, em um contexto de “revitalização” da língua puyanawa?

Nessa versão, o objetivo geral seria, então, compreender como ocorrem as práticas de alfabetização nessa escola, em um contexto diferenciado: bilíngue, intercultural, específico e de qualidade, considerando até que ponto essas características se apresentam.

Ao considerar a escola como uma agência social, admito a complexidade do contexto e busco conhecer as redes relacionais construídas em seu interior, a dinâmica do cotidiano escolar – tentando identificar o papel dos sujeitos nas interações possíveis e necessárias de acontecerem em um ambiente educacional; sua organização pedagógica; o papel da própria escola em meio a uma comunidade tão particular.

São vários os autores que tratam sobre a escola indígena e discutem sobre a educação que ocorre dentro e fora dela e, por isso, integram o capítulo sobre educação escolar indígena. Como exemplo, destacam-se Silva e Grupioni (1995), por terem ordenado uma coletânea cujo tema central é a diferença entre os povos. Seus textos procuram estabelecer um diálogo entre escola e sociedade, pois os autores consideram que a escola pode ser lugar de reflexão e pode passar a contribuir no esclarecimento sobre quem são os índios e assim trabalhar em favor da quebra das diferenças, no caso, entre os não índios e os índios.

D’Angelis e Veiga (1997) fundamentam esta seção, porque os textos por eles apresentados trazem a organização do debate entre antropólogos e linguistas sobre a autonomia da escola indígena. Também estabeleço diálogo com Meliá (1999). O texto “Educação indígena na escola” nos mostra a possibilidade de a ação pedagógica escolar trabalhar em favor da alteridade indígena, aliada às ações pedagógicas tradicionais. Outros textos do autor (2004 e 1989) foram lidos e aparecem em meio às reflexões que faço, inclusive em outros subtemas.

Dalmolin (2004), em seu livro *O papel da escola entre os povos indígenas*, analisa a instituição escolar que a princípio fora usada como instrumento de exclusão, com ações de desrespeito aos povos vistos como minorias, que compõem o quadro de uma maioria tratada como minoria (CAVALCANTI, 1999), até quando essa instituição passa a ser reivindicada pelos povos indígenas da amazônia ocidental, como instrumento indispensável para desfazer as formas de exclusão, a fim de favorecer a construção de relações de respeito em uma sociedade multiétnica.

Gorete Neto (2009) pôde colaborar com meus estudos, já que sua tese examina as representações que os Tapirapé fazem a respeito da escola e das línguas faladas na aldeia (português e tapirapé). Sua análise se apoia no diálogo que estabelece com alguns autores sobre educação escolar; língua(gem); bilinguismo; identidade; cultura, as definições que considera ao tratar de cada um desses termos e como estes dialogam entre si, no sentido de possibilitar a “construção” de um povo.

Ainda contei com Ricardo Cavalcanti (1999), que faz uma análise antropológica sobre o processo de apropriação da escola e o lugar da escrita e dos contextos de transmissão do conhecimento, com foco nas comunidades alto-xinguanas. Cavalcanti toma a escola como presente de branco, presente de grego. Escola e escrita são entendidas por ele como coisas de assimilação não naturais. “A escola tampouco é algo naturalmente apropriável pelos ‘indígenas’” (p. 184).

Outros autores, neste trabalho participam de minhas discussões, embasando esta tese cujo ambiente é de uma escola diferenciada. E o que isso significa? Qual a importância de uma escola com este perfil para as comunidades indígenas? É uma realidade possível?

Para investigar os elementos indicados nos parágrafos anteriores, fiz uso da etnografia, tomando como base, entre outros autores, Erickson (2001 e 1989) e Fonseca (1999). Fonseca afirma: “o método etnográfico serve como uma maneira interessante para o educador pensar sua interação com o material empírico de seu dia a dia” (p. 76).

Quanto a isso vale lembrar que

em educação o que se faz são estudos etnográficos, isto é, uma adaptação da etnografia à educação, uma vez que o fenômeno de interesse da pesquisa educativa é, em última análise, o processo educativo, não uma cultura ou um grupo social em si mesmos. Tais estudos etnográficos incluem, por exemplo, uma sala de aulas em particular, um pequeno grupo em uma sala de aulas ou em uma escola, cenas ou diálogos na sala de aulas, relações escola-comunidade, etc (MOREIRA, 2002).

Ao elegeo a etnografia como método, atentei, a princípio, para dois aspectos: o fato de ser um trabalho de cunho qualitativo e de envolver a observação. Qualitativo porque, por meio dele, busco ir além do aparente, daquilo que é visível mesmo sem o uso de qualquer “instrumento óptico”.

Seguindo o percurso estabelecido por esta opção, precisei desenvolver uma visão holística sobre o objeto pesquisado; usar “lentes” que me permitiam variar e aumentar a

imagem do objeto alvo da investigação, sem a perda de foco, capazes de me aproximar dele e de me permitir compreender os significados presentes nas interações entre as partes envolvidas na pesquisa, até eu mesma, enquanto pesquisadora.

Nesse caso, inicio meu trabalho interpretando aquilo que vejo, a partir das marcas que apresento, frutos de minhas vivências: não índia, professora em uma universidade acriana, orientadora da IC (Iniciação Científica), nascida no sudeste do país, para falar de algumas delas.

A pesquisa qualitativa envolve compreensão que ocorre a partir da experiência do observador, significando que o pesquisador traz um modo de olhar singular/único para o processo de investigação. Ele não se mantém separado do que observa, não é neutro, é influenciado por suas preferências, seus interesses, seus princípios e, portanto, é preciso reconhecer essa subjetividade (CAMPELLO, 2009, p. 92).

Foi a ida ao campo, o contato mais de perto com o público-alvo de meu estudo, que me possibilitou chegar a conhecer e compreender os outros significados, pontos de vista, próprios de cada participante da pesquisa. O trabalho de campo me ofereceu ferramentas para interpretar as múltiplas vozes e ações ali presentes, inclusive a minha. Há, na prática de pesquisa, o estabelecimento do diálogo, de negociações, do pesquisador com ele mesmo (sua subjetividade), com a comunidade científica e com o objeto/sujeito da investigação que favorecem a reflexão do pesquisador sobre o investigado.

O contexto do campo, no caso, a escola, favorece o entendimento de como as relações políticas são estabelecidas no dia a dia – de dominação e de resistência, de conflitos e alianças. Além disso, permite uma aproximação do pesquisador com os modos de reelaboração dos conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo, ou seja, é no cotidiano escolar que se tornam visíveis os empreendimentos feitos pelos sujeitos – alunos, professores, funcionários, pais – em favor de tornar a escola lugar de permanente construção social.

Necessito, então, para alcançar meus objetivos, de me aproximar mais dos participantes da pesquisa, em uma atitude inter-relacional. Vejo nesse tipo de abordagem – qualitativa – um reposicionamento do pesquisador no processo, provocativo, que lhe confere uma nova forma de coletar e analisar os registros.

Segundo Moreira (2002), o papel do pesquisador é duplo, pois necessita participar e observar. Esses dois modos de acontecer o processo investigativo é de difícil trato, visto que ao pesquisador cabe “pertencer” à comunidade pesquisada e, ao mesmo tempo, interpretá-la, descrevê-la com uma visão externa, de não pertencimento.

Trabalhos de natureza qualitativa oferecem ao pesquisador a oportunidade de interagir com o pesquisado; importante movimento, pois as interações permitem trocas de conhecimentos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o pesquisador deve entrar no campo, mas

não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele (p. 113).

Além disso, vejo a abordagem qualitativa como sendo a mais indicada em estudos que envolvem a complexidade das relações humanas, onde se manifesta a ação de diferentes variáveis “agindo e interagindo ao mesmo tempo” (ANDRÉ, 2005, p. 5).

O desenvolvimento de minha pesquisa, o estudo sobre a temática a partir da literatura de áreas distintas, a ida ao campo e suas implicações (a interpretação dos registros, a construção e reconstrução de conceitos) se deu entre as atividades de docência e a extensão destas. Assim, a ida ao campo transcorreu de forma pouco tranquila, o que impediu a imersão no campo de pesquisa por um longo período.

Além disso, existe o fator climático/aceso ao local. A escola Ixübây Rabuñ Puyanawa está a poucos quilômetros de Cruzeiro do Sul, cidade onde resido, mas, devido às condições da estrada, torna-se “longe”. São, aproximadamente, 45 quilômetros de estrada asfaltada em condições razoáveis de trânsito que separam Cruzeiro do Sul de Mâncio Lima. Desta cidade até as Terras Indígenas (TI) Puyanawa, são mais alguns poucos quilômetros, mas, em estrada de terra, o que em períodos de estio não causa dificuldades no acesso, contudo no período de inverno¹⁴ fica intransitável.

¹⁴ Período que corresponde à época de chuvas mais intensas na região. Normalmente este período acontece de outubro a maio, mas sofre alterações.



Foto 1: Ida ao campo. Trecho da estrada de acesso as TI Puyanawa em período de estio.

Outro fator de dificuldade encontra-se no fato de a escola apresentar seu calendário letivo diferente do utilizado pelas escolas da zona urbana, com a distribuição dos 200 dias letivos. Enquanto as escolas urbanas iniciam suas atividades em fevereiro, as escolas rurais começam as aulas no primeiro dia útil do mês de abril, porque os professores destas escolas estão em processo de capacitação em serviço numa parceria entre a Universidade Federal do Acre e a Secretaria de Educação do Estado (doravante SEE)¹⁵. Outros aspectos comprometeram a pesquisa de campo, mas, mesmo assim, foi possível conhecer de perto essa comunidade escolar.

Durante as idas ao campo, a pesquisa foi revelando uma comunidade bastante interessada em promover o fortalecimento de sua cultura, de sua identidade, como mostram as declarações a seguir:

¹⁵ No capítulo 5, trago a discussão sobre o Programa de Formação de Professores responsável por essa capacitação em serviço.

Nos dias atuais, os Puyanawa protagonizam um intenso processo de revitalização cultural, por meio do qual buscam fortalecer muitas características que perderam ao longo de mais de um século de contato com a sociedade nacional (PUYANAWA, M. Evanízia).

É importante trabalharem as questões culturais: língua e identidade precisam estar presentes na escola, por isso a importância de uma escola diferenciada (Depoimento da Coordenadora de Ensino em 08/06/10).

Élson: Então vocês estão trabalhando pra resgatar a cultura?

Cacique: Certo. Uma das coisas que nós conseguimos resgatar, primeiramente, acima de tudo, a nossa cultura... (Entrevista realizada na festa do dia da terra, em 17/5/10, pelo professor do Ensino Fundamental).

Essas declarações mostram uma comunidade se apropriando do direito de ser diferenciada e, por isso, nela encontramos uma escola em construção com a tradição indígena se fazendo presente em seu interior por meio de práticas, políticas e simbólicas, voltadas para tornar visível sua língua e cultura, juntamente com o conhecimento tido como universal, encontrado nas escolas.

Nas citações acima apresentadas, o ponto central é a “revitalização” da cultura, da língua, da identidade. Contudo, revitalizar implica dar novo vigor e, para isso, o alvo da revitalização deve existir concretamente. Língua e cultura puyanawa praticamente desapareceram desde o processo inicial de contato do grupo com o não índio. A língua deixou de ser usada para comunicação e aspectos da cultura foram proibidos desde o início do amansamento do grupo, muito semelhante ao ocorrido com outros povos do Acre (MAHER, 1996 e 2010; MAIA, 2006).

Atualmente, sabem falar a língua duas pessoas idosas, além do professor da língua e o professor de Artes. Os dois últimos com dificuldade de, na língua indígena, manter uma conversa fluente, se for o caso; sendo assim, o processo de salvamento dessa língua torna-se impossível, no sentido estrito do termo revitalizar, pois salvar uma língua está no fato de “a sociedade que a fala a continue falando” (CUNHA, 2008, p. 151).

Abaixo trago as palavras do professor da LI, responsável pelo ensino da língua indígena, nas classes do Ensino Fundamental¹⁶, proferidas em uma reunião com a comunidade, em 08/08/08¹⁷:

Samuel: Eu só quero dizer uma coisa: (...) Então, hoje como eu tô diante da... de todas as crianças aqui de nossa comunidade, também diante das pessoas que a gente vem também repassando conhecimento, a gente tem uma responsabilidade muito grande. Eu não sei falar diretamente assim como a gente tá conversando aqui, mas palavras variadas, palavras soltas... aquilo que a gente tá repassando, né?

Eu sei que ... Antigamente eu morava junto com minha avó, ela era falante. A gente sabe que quando nasceu já começou a falar já foi na língua portuguesa. A gente não sabia que hoje a nossa língua ia fazer falta como tá fazendo pra nós. Então, eu não me dediquei a conversar. (...) E, principalmente, agora que a responsabilidade tá sendo muito grande pra nós, porque a nossa língua ela é uma das principais, porque a cultura de um povo em primeiro lugar é a língua.

Não só eu, mas como toda comunidade, como os professores que tão em primeiro lugar pra repassar pras crianças que tão hoje crescendo e no futuro das crianças não vá faltar. Então, cada um tenha responsabilidade de repassar (...).

Sua fala apresenta preocupação com o fato de a língua “estar em cinzas”, principalmente porque, conforme seu discurso, identidade e cultura estão intimamente ligadas à existência da língua, ou melhor, ao seu uso, “(...) porque a nossa língua ela é uma das principais, porque a cultura de um povo em primeiro lugar é a língua”.

A fala do professor Samuel denota também esperança. Acredita que a educação formal desempenha papel importante no trabalho de “trazer a língua de volta”. Transparece que cabe a escola a responsabilidade de passar o conhecimento da língua indígena para as crianças e jovens: “...como os professores que tão em primeiro lugar pra repassar pras crianças (...).”

¹⁶ O professor responsável pelo ensino da LI puyanawa ao Ensino Médio é o próprio linguista, professor Aldir de Paula.

¹⁷ A fala desse professor foi dirigida a sua comunidade durante reunião cuja pauta principal foi a revitalização da LI, a fim de se saber o que os Puyanawa querem de sua língua. O professor Aldir, linguista responsável por grafar a língua e assessores da Secretaria de Educação do Estado participaram das discussões. Trago a transcrição desse evento em anexo.

Quanto a esta expectativa, a escola, que desde o ano 2000 vem realizando um trabalho de fortalecimento da identidade indígena, volta suas ações para a valorização da língua indígena (LI) e de sua cultura, num processo de incentivar seu aluno a se assumir enquanto índio.

No entanto, a escola não é capaz de proporcionar a “revitalização” da LI, mas pode criar mecanismos que incentivem seu uso. No caso Puyanawa, a escola oferece o ensino da LI e criou um ambiente estimulador, com material escrito na mesma e com espaço, nas atividades letivas, para dança e música Puyanawa.

Assim, o que pode significar a “revitalização” dessa língua, dessa cultura? Estamos realmente vivenciando um processo de revitalização ou o que vem acontecendo na comunidade é outra coisa?

Usar o termo no sentido de garantir o ressurgimento da língua como no passado é impossível, uma vez que a língua não é estática e está em constante movimento. As línguas, mesmo as que se encontram em vias de extinção não voltam como antes. “A única história conhecida de língua que ressurgiu é a do hebraico, que perdeu o uso durante a diáspora judaica e ficou restrito à liturgia por cerca de 1.800 anos. Foi recriado e hoje é língua oficial de Israel” (Luíza Bandeira, folha *on line*, 2009).

Segundo Cavalcanti (1999, p. 389), o termo revitalização merece ser revisto:

Utilizo o termo revitalização entre aspas como forma de questionamento, uma vez que, dado o dinamismo de uma língua seria impossível revitalizá-la como foi no passado. Em outras palavras, o termo revitalização, que parece indicar a ideia de imutabilidade, necessita ser relexicalizado ou então mudado.

Segundo Maia (2006) “se uma língua deixa de ser falada, sua recuperação é difícil, se não impossível” (p. 64), mas o uso simbólico da língua, da cultura é perfeitamente viável: “A revitalização da língua através da escola é parcial e representa um retorno simbólico da língua indígena, não sendo garantia de uma revitalização plena em sua dimensão comunicativa” (MAHER, 1996, p. 165).

Diante do exposto, acredito que fique claro o cuidado necessário quanto ao uso do termo revitalizar. Na falta de outro termo e pelo mesmo ser por eles utilizado, faço

uso dele nesta tese, no entanto sempre entre aspas. Sendo assim, entre os Puyanawa, em que nível se encontra esse processo? Quais os atores envolvidos e as estratégias utilizadas para garantir alcançar o objetivo da “revitalização”? Qual o reflexo disso fora da aldeia, entre o “branco” e as outras etnias?

Outro aspecto importante é a identidade e quanto a isso é importante observar, primeiramente, que ela é forjada em interação, nunca isoladamente. É no outro que é visto o contraste, as semelhanças e as diferenças entre os grupos contrastados. Característica que mostra a complexidade da formação identitária de um povo.

Ao considerar essa característica de contrastes, julgo interessante saber como os Puyanawa se veem e como são vistos, ou como percebem o olhar do outro – índio e não índio – sobre si mesmos. Essa dinâmica de construção de identidades aponta para a complexidade do processo, inclusive porque acontece em uma sociedade multicultural onde cada sujeito se vê confrontado com as mais variadas possibilidades.

Ana Flávia Santos (1997), ao tratar sobre identidade, mostra o povo Xacriabá usando a cerâmica, a língua e a cultura ancestrais como “documentos” comprobatórios de sua indianidade. Em certo momento, diz que a identidade étnica deve considerar não apenas a elaboração do próprio grupo, “mas as elaborações feitas pelos "outros" com que estão em contato” (p. 21). É o diálogo estabelecido entre o “nós” e os “outros” que identifica os sujeitos e lhes confere o grau de pertencimento a determinado grupo.

Cabe, aqui, levantar algumas questões a serem discutidas no capítulo sobre o sentimento de indianidade, por parte dos Puyanawa: afinal o que significa ser índio? Qual a representação que o próprio grupo traz sobre indianidade? O que legitima o ser índio?

Gorete Neto (2009), na introdução de sua tese, mostra a multiplicidade de elementos envolvidos na formação identitária de um povo, de dentro ou de fora do grupo, e nos leva a refletir sobre uma situação híbrida encontrada não só entre os Tapirapé, etnia por ela estudada, como entre qualquer povo.

No caso Puyanawa coisa semelhante acontece. É um povo com uma experiência de contato que os deixou muito próximos da área urbana, do mundo não índio. Experiência que trago no capítulo 1, quando apresento a história desse povo.

Manter uma relação estreita com a população envolvente trouxe para dentro da aldeia artigos¹⁸ que, em um primeiro momento, parecem indicar o pertencimento do sujeito ao mundo do “branco”: casa de alvenaria, carros e motos, máquina fotográfica, relógio, computadores, etc.

A diretora da escola Puyanawa, enquanto conversávamos sobre o trabalho que vem sendo realizado em busca de despertar em seus alunos o gosto por ser reconhecido como Puyanawa, narrou um fato que aponta para as representações feitas sobre o ser índio, a dela e a dos outros:

Pois é, (...), eu nunca vou deixar de ser AQUELA ÍNDIA PUYANAWA, a gente só ... Porque a gente recebe crítica: Ah, fulano é índio com relógio no braço, com celular, de carro? Até, às vezes, de brincadeira mesmo as pessoas falam isso, né?

Eu fui a Rio Branco agora, eu passei três dias, eu fui rapidinho, ainda fui lá na Secretaria falar com o pessoal da coordenação indígena, aí o pessoal ficaram: “- é problema de saúde?” “- É não. É porque eu vendi um carro e fui lá fazer uma pesquisa”. “- Mas repara só, índio com carro novo!” É uma brincadeira, eles dizem assim, mas sempre acolá a gente recebe, mas o índio... Eu nunca vou deixar de ser uma índia com meu carro, meu celular, com a minha casa em alvenaria – tu sabe, a minha casa é ali do lado, né? E eu nunca vou deixar de ser uma índia, não tem como eu me esconder, eu sempre estou presente na sociedade índia e na não índia (Entrevista realizada em 03 de agosto de 2010).

À medida que me aproximava da realidade indígena, fatos como o apresentado anteriormente iam se mostrando e me obrigando, cada vez mais, a reconhecer nossa sociedade como um caldeirão de culturas. Não posso mais olhar situações isoladas, “cada um no seu quadrado”: índios x “brancos”, “brancos” x negros e x “amarelos”. Reconhecer a característica híbrida de nossa sociedade nacional me ajudou a repensar o foco de minha tese.

Como já anunciei no primeiro parágrafo deste capítulo, minha primeira proposta de pesquisa consistia em estudar o processo de apropriação da linguagem escrita, contudo seu percurso gerou o redirecionamento do foco devido a realidade que passei a enxergar durante as visitas a comunidade em 2010: uma escola indígena diferenciada

¹⁸ Aqui me refiro apenas aos artefatos usados pelos índios, mas de produção do “branco”. Mas, é claro que ideologias estrangeiras também os alcançaram e se misturou com as suas, transformando os modos de se pensar, de interpretar, suas necessidades, intenções, enfim, sua realidade.

(com todas as características que dela se exige); rural (principalmente quanto a sua localização, mesmo porque quanto aos objetivos, programas, conteúdos curriculares, metodologias, em relação às escolas urbanas são praticamente iguais); com uma equipe de professores provisórios, em sua maioria (somente a equipe gestora pertence ao quadro efetivo) e com alguns de seus profissionais em fase de capacitação em serviço.

Diante disso, repositonei a discussão que faço e passo a focalizar o professor, sua formação e saberes necessários a produção da escola diferenciada e ao processo de ensino-aprendizagem da escrita. Discuto a temática com base em autores que tratam principalmente da formação de professores indígenas e trazem em seus textos aspectos referentes à realidade indígena nacional, como: língua, educação escolar e as políticas públicas voltadas para o atendimento a uma educação escolar diferenciada. Assim, dentre outros, Maher, 1998 e 2006¹⁹; Maher e Cavalcanti, 2008; Grupioni, 2006²⁰ e Matos e Monte²¹, 2006, integram a relação de autores com os quais dialogo.

O professor tem voz, marcada por falas oriundas de diferentes instâncias, no caso dos Puyanawa, não muito diferente dos outros (índios e não índios): das autoridades/lideranças; das universidades e da SEE; de grupos internos e externos à aldeia – indígenas e não indígenas.

É o professor quem, por exemplo, acaba por dizer o nível de apropriação do conhecimento no qual seu aluno se encontra; quem apresenta o conteúdo ao discente, que, embora esteja presente no programa da disciplina, está de acordo com seu próprio conhecimento, com suas vivências. Os modos como os conteúdos são transmitidos também dependem do professor; mudando o professor, as relações se modificam, as formas de transmissão dos conhecimentos também; novo espaço é construído, organizado.

Ao considerar essa premissa, fez-se necessário refletir sobre a linguagem, forma de o indivíduo se constituir socialmente, desenvolvida pelos sujeitos desta pesquisa, nas relações estabelecidas no espaço escolar entre professores - alunos; equipe gestora - professores - alunos; comunidade - escola; autoridades Puyanawa - escola e sobre a influência de uma linguagem de maior prestígio. Ponderou-se sobre os processos psicossociais envolvidos nas diversas situações de interlocução e, ainda, sobre os muitos fatores sociais e culturais presentes nos discursos e, por conseguinte, na construção do

¹⁹ In: GRUPIONI (2006). pp. 11-37.

²⁰ In: GRUPIONI (2006). pp. 39-68.

²¹ In: GRUPIONI (2006). pp. 69-111.

conhecimento, uma vez que as práticas sociais se fazem na linguagem e esta é constitutiva do homem:

é o locutor, o sujeito falante, que está no centro da linguagem. Isso significa dizer que, por um lado, a linguagem não pode ser estudada sem se fazer referência ao locutor, àquilo que ele é, às suas experiências de vida, e que, por outro lado, é a partir da nossa experiência de locutores que podemos analisar o fenômeno da linguagem. (MAGALHÃES, 1990, p.16).

Dar voz ao sujeito pesquisado sugere relações de troca entre os participantes da pesquisa – pesquisador e pesquisado – ou seja, há uma interlocução, pois está diante do pesquisador um sujeito que fala. Isso implica dizer que, no processo de pesquisa, voltado para a compreensão do objeto, o pesquisador precisa realizar certo movimento de se colocar no lugar do outro e, depois, voltar ao seu próprio lugar a fim de garantir a compreensão, numa atitude dialógica, pois, segundo Bakhtin, nesse processo estão presentes duas consciências, dois sujeitos.

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 1992, p.45).

A partir desse raciocínio e considerando as categorias presentes na escola diferenciada: bilíngue, intercultural e específica, e ainda seu processo de construção, sem deixar de observar os aspectos políticos e simbólicos subjacentes a essa realidade multicultural, que “inclui uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e os valores presentes na sociedade” (ANDRÉ, 2005, p. 44), trago o seguinte problema: a escola Ixübây Rabuñ Puyanawa tem conseguido estabelecer diálogo entre a prática educativa e a teoria indicada para a construção dessa escola diferenciada, a fim de garantir a apropriação da linguagem escrita, ao mesmo tempo que estimula o contato com as tradições de seu povo?

Esse problema gerou o seguinte objetivo geral: investigar as estratégias utilizadas pela escola Ixūbāy Rabuī Puyanawa no processo de produção de uma escola diferenciada, levando em consideração suas características e objetivos específicos:

1. Investigar como a escola indígena Puyanawa vem se constituindo como diferenciada dentro de uma proposta cujas características são o bilinguismo, a especificidade e a interculturalidade;
2. Identificar os agentes colaboradores no processo de construção de uma escola diferenciada;
3. Observar aulas de língua indígena e portuguesa;
4. Conhecer o nível de formação dos professores do primeiro ciclo, a fim de estabelecer relação entre sua formação e a produção de uma escola diferenciada de qualidade;
5. Analisar os programas de formação docente nos quais os professores estão inseridos.

Para responder ao problema apresentado e atingir os objetivos, descrevo situações considerando o ponto de vista do sujeito pesquisado, as representações que os mesmos trazem sobre o espaço no qual estão inseridos e sobre si mesmos nesse contexto interativo, pois considero o conhecimento como produto da atividade humana, sempre, e, “portanto, nunca pode ser visto como algo definitivo, mas como algo que está sempre se modificando” (ALVES-MAZZOTTI *apud* MOREIRA, 2002).

Por isso o uso da observação. Na proposta da etnografia, a observação participante é a principal técnica e toma como alvo as ações/interações e as diversas vozes que compõem o ambiente investigado, os significados nelas – ações/interações e as diversas vozes – produzidos, o significado cultural (no meu caso, enquanto educadora, minha preocupação está no processo educativo) dos sujeitos pesquisados (ERICKSON, 1989).

Nesse sentido, a observação exige do pesquisador um olhar/um ouvir mais atento sobre as práticas interativas dos sujeitos investigados em seu dia a dia. Atendendo a esta característica, optei por uma abordagem interacional.

A pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada,

permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária.

Por meio das técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

(...) Nesse sentido, o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente (ANDRÉ, 2005, p. 41-2).

CAPÍTULO 2 – A METODOLOGIA

Fazendo pesquisa educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para pôr em prática os resultados da pesquisa, não estou somente educando ou sendo educado, estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito, pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento (FREIRE, 1983, p. 36).

Freire, ao tratar sobre a pesquisa, a apresenta como sendo a possibilidade de reflexão por parte daqueles que nela estão envolvidos. Tanto o pesquisador quanto o pesquisado são convidados a pensar sobre a situação alvo do estudo, sendo assim, a pesquisa é uma prática política porque o pesquisado pode lançar um novo olhar sobre a realidade investigada e contribuir para sua transformação. Nesse caso, o pesquisado é entendido como sujeito cognoscente, diferentemente da posição permitida a ele no método positivista.

Não é só o pesquisador que se depara com questões inquietantes e provocativas. Os sujeitos pesquisados também estão em posição de responder às questões que se apresentam para eles na forma de entrevistas e/ou questionários, por exemplo, e para isso reveem conceitos. Diante disso, a troca dos conhecimentos entre eles é possível e necessária, num movimento dinâmico de interação que traz para a pesquisa sua responsabilidade social.

Maher (1996) também aponta para o papel político e transformador do fazer pesquisa:

Deste modo, aliada à minha necessidade intelectual e ao meu interesse acadêmico de tentar melhor entender a relação língua, discurso e identidade, existe a intenção política – tanto minha como dos professores-índios em questão – de que este trabalho contribua não apenas para os cursos de formação de docentes indígenas, mas também para dar voz e visibilidade ao índio contemporâneo (p. 58).

A epígrafe apresentada e a citação acima indicam que o pesquisador não está neutro na investigação, como exige o método positivista, que, por muito tempo, foi utilizado pela educação. Nessa forma de interpretar o processo investigativo, os significados se constroem nas interações estabelecidas, o que caracteriza a pesquisa social, numa abordagem qualitativa.

As pesquisas em educação, nas três primeiras décadas do século passado, foram desenvolvidas obedecendo a uma metodologia quantitativa, mais tradicional, seguindo um viés positivista que figurava como hegemônico nas Ciências Sociais. Já nos anos de 1970, a abordagem qualitativa é consolidada e vai ganhando espaço, principalmente, nas últimas três décadas, substituindo seu interesse por estudos em laboratórios para as observações das salas de aula, do cotidiano das escolas. Os grandes questionários utilizados para levantar dados a serem analisados estatisticamente foram substituídos pela observação participante, profunda, e por entrevistas não estruturadas ou semiestruturadas, cujos dados obtidos passam a ser analisados considerando a subjetividade dos sujeitos envolvidos.

Essas mudanças, referentes às abordagens metodológicas, estão ligadas “às transformações sociais e suas demandas e à incorporação de novas perspectivas teóricas, assim como pelo interesse por temas ou questões de pesquisa antes obscurecidos ou secundarizados” (CARVALHO, VILELA; ZAGO, 2002).

Foram as transformações sociais que provocaram questionamentos por parte da sociedade sobre o que as ciências vinham fazendo para responder a questões educacionais e sociais oriundas destas. Isso possibilitou a aceitação de novos temas e de novos objetos, assim pôde vir à tona a abordagem qualitativa. O interesse central dessa forma de fazer pesquisa é o significado humano em um contexto social e sua elucidação e exposição pelo pesquisador, conforme Erickson (1986).

Como a proposta de minha pesquisa consiste em compreender, interpretar os processos de construção de significados em torno de determinadas práticas culturais e escolares, optei por um trabalho investigativo de acordo com a abordagem qualitativa, ou interpretativa, termo que Erickson (*op. cit.*, p. 119) prefere empregar no lugar de pesquisa qualitativa, por ser mais extensivo e por indicar o interesse central desse tipo de pesquisa: o significado humano em um contexto social, seu esclarecimento pelo pesquisador.

Esse tipo de pesquisa, a social, em especial a de enfoque qualitativo, usa, segundo Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2003), uma grande variedade de

procedimentos e instrumentos de coleta de dados que possibilita interpretar a realidade social de uma determinada maneira. Há uma clara recomendação na literatura acadêmica de que se aplique mais de uma técnica ao mesmo tempo. Entretanto, a observação, as entrevistas em suas variadas modalidades e as análises de documentos são os procedimentos/instrumentos mais frequentemente utilizados.

Como esse tipo de investigação só pode ser realizado a partir de situações de uma dada realidade e meu interesse está voltado para o professor, sua formação e saberes necessários à construção da escola diferenciada e para o processo de ensino-aprendizagem da escrita num contexto de “revitalização” da língua puyanawa, defino como estudo de caso esta pesquisa, que Erickson (1989) enquadra no rol daquelas por ele denominadas de interpretativa.

Conforme Lüdke e André (2001), esta modalidade tem como princípio básico a ênfase dada à interpretação em contexto e, por isso, faz-se necessário levar em consideração a realidade onde o objeto da pesquisa se situa. Assim, o foco está na dinâmica da escola que se pretende diferenciada, em seu processo de construção; nos espaços onde atividades desenvolvidas com esta finalidade acontecem.

Uma vez que as práticas escolares estabelecem relações com outros espaços para além dos muros da escola, observei esses entrelaçamentos também nas atividades culturais desenvolvidas pela comunidade, mais precisamente na Festa da Terra e na Comemoração pelo Dia do Índio. Atividades desta natureza apresentam como objetivo transmitir e colocar em prática a tradição Puyanawa, numa forma de retomá-la.

A título de ilustração, as duas fotos (2, ao lado e 3 mais abaixo) apresentadas a seguir, ambas tiradas no dia da Festa da Terra, em 17 de maio de 2008, mostram o uso de práticas tradicionais.



Nesse dia, todos os participantes (visitantes ou não) puderam se integrar aos usos e costumes da comunidade, em confraternização. A foto acima é de uma tatuagem feita com tinta de jenipapo em um visitante, representando a jiboia. Segundo o cacique, existem três símbolos usados pelos Puyanawa: o da mulher, o do homem e aquele que pode ser usado por ambos os sexos. O usado pela mulher, a pele da jiboia, representa o poder de atração, de sedução, atribuído à cobra. O do homem, a espinha do peixe,

traçado no corpo, representa a força. Já o símbolo do pente desenhado no rosto é comum tanto ao homem quanto à mulher, cujo significado deixou de ser dito.

A foto abaixo (3) ilustra o formato dos desenhos feitos em um homem Puyanawa. Nela visualizamos o professor da LI com o símbolo do homem no corpo, espinha de peixe e, no rosto, o pente – símbolo unissex. Além disso, mostra o uso do rapé, aplicado em uma visitante – bolsista do PIBIC/UFAC – e, em segundo plano, a pintura sendo feita em outro visitante, também da UFAC.



A celebração pelo Dia do Índio aconteceu no dia 24 de abril de 2008. Nesse dia, a escola serviu de palco para diversas atividades interessadas em transmitir a cultura, ensinar as tradições. Os membros da comunidade escolar apresentaram várias atividades referentes à história, à cultura e à tradição de seu povo, com apresentação de jograis, danças, músicas e uma peça de teatro, além de ter havido espaço para as vozes de representantes da comunidade, como testemunho de seu passado e como portadores dos projetos de futuro.

É importante que as vozes dos sujeitos da pesquisa se façam ouvir e não sejam silenciadas, como indico no capítulo 1. Por isso, aproveito para tomar emprestado por instantes alguns elementos da metodologia de narrativas. A narrativa é uma forma de manter viva a história de cada um. Sherazade lança mão desse artifício para se manter

viva e por mil e uma noites conseguiu prender a atenção de seu rei com histórias variadas, cheias de criatividade.

Assim fazemos: buscamos nas histórias/estórias elementos que garantam a sobrevivência de nossas memórias, de nossas raízes. Os Puyanawa, em busca de “revitalizar” sua cultura e, por conseguinte, sua língua ancestral, contam suas histórias/estórias. A comemoração do Dia do Índio trouxe as narrativas desse povo sob variadas formas – jograis, músicas, discursos, teatro. Na encenação da peça, indicada em parágrafo anterior, um misto de mito e realidade, a escola se mostrou preocupada em trazer para a comunidade o como/o porquê se tornaram o que são.

A peça apresentou dois momentos, que aqui são descritos a partir das informações guardadas em minha memória, posteriormente anotadas em meu diário de campo, pois, nesse dia, não fui autorizada a utilizar nenhum recurso (máquina fotográfica, gravador, caderno e caneta). Quanto a este aspecto abro um parêntese a respeito da importância da imagem fotográfica. Fui autorizada a assistir e até a participar de alguns momentos dessa festa mas não de tirar fotos porque o registro fotográfico das cenas que ficarão imortalizadas é tarefa do anfitrião, afinal, mostrar-se aos visitantes é, entre outras coisas, selecionar o que mostrar e o que não mostrar, apresentar o que é considerado importante para os outros.

Em outras oportunidades pude fotografar cenas da escola (de seus espaços) e de diferentes lugares da comunidade, algumas (poucas) trago ao longo desta tese com o intuito de melhor situar o leitor na realidade da escola Puyanawa, mas sem pretensão de ser um trabalho fotoetnográfico (ACHUTTI, 1997), por isso pouco exploradas (algumas se traduzem por si só).

Aqui fecho o parêntese e retorno ao momento da festividade. A peça contou a história do processo de “amansamento” que provocou a perda da língua Puyanawa. O primeiro e segundo atos mostraram um momento mágico, quando os animais falantes viviam em harmonia com os índios e com a floresta. No terceiro ato eles procuram mostrar a destruição dessa harmonia causada pela invasão do não índio, do coronel Mâncio Lima que passa a dominar a região e, principalmente, os Puyanawa que se veem obrigados a deixar de falar a língua materna.

Considero que as cenas funcionaram como uma (auto)biografia do grupo, “uma história que nós contamos a nós mesmos e aos outros. O que se diz é tão importante como o que fica por dizer. O como se diz revela uma escolha, sem inocências, do que se quer falar e do que se quer calar” (NÓVOA, 2001).

Segundo Chaves (1999), a narrativa, em suas diferentes maneiras de se apresentar, dentre as quais podemos encontrar a histórica, que busca preservar o passado, as tradições, é usada para transmitir significado, levar à reflexão, à discussão e ao debate. Dessa forma, os Puyanawa, nessa peça teatral, mostram seu passado e cada personagem (vítima e algoz) como elo de uma mesma corrente que acabou por traçar o curso da construção identitária desse povo.

O Coronel Mâncio Lima é visto pelos índios como sendo uma pessoa inescrupulosa e muito má. Quando descobriu a existência de índios, enviou seus capangas para capturá-los e escravizá-los. Os índios estavam dançando em suas casas quando foram surpreendidos pelos capangas do Coronel e capturados. O Coronel ordena que sejam levados para a maloca. Lembra aos capangas que os índios são preguiçosos e se estes não obedecerem, deverão sofrer as consequências: peia.

Os índios conseguem fugir, mas como são importantes como mão de obra, o Coronel envia novamente seus capangas para capturá-los, os quais voltam com êxito. Diariamente dançavam. Contudo, depois desta última captura, surge um diferencial, um índio, chamado Napoleão, que se torna líder da tribo, discute com seu povo as formas de resistir ao Coronel. Quando o Coronel descobre, manda matá-lo.

O Coronel Mâncio Lima, depois desse evento, proíbe que a língua puyanawa seja falada e exige que todos aprendam o português e, para tal, contrata um professor, o senhor Casimiro Bandeira. Como seu interesse principal era o voto, todos deveriam aprender o código escrito para votar. As aulas eram acompanhadas pelos capangas encarregados de açoitar aqueles que falassem na LI.

Uma vez contadas, as histórias/estórias se abrem para interpretações. Interpreto a representação teatral como forma de entretenimento, mas, além disso, esse tipo de manifestação e todas as demais vozes que se fizeram ecoar naquele dia na escola apontam para o fato de terem deixado de lado suas tradições à força, sem querer. Hoje almejam “recuperar o perdido”, “revitalizar”.

Nesse caso, para conseguirem atingir o objetivo de “revitalização”, precisam querer; deve ser por desejo, por orgulho de ser índio e não por força. O professor Lió mostrou seu desejo nessa direção, ao falar sobre a importância da cultura índia para as crianças e sobre a situação do não índio. Este, se pretender morar ou continuar morando na comunidade, terá de aceitar a cultura puyanawa; de outra forma não poderá permanecer na comunidade. Assim como o próprio índio que já saiu, se quiser voltar, deverá fazê-lo concordando com a atual organização política e ideológica do grupo.

A escola e as lideranças têm trabalhado no sentido de conscientizar suas crianças e jovens para o significado de ser Puyanawa. Os dois momentos culturais apresentados anteriormente, neste capítulo, demonstram a metodologia por eles empregada no intuito de favorecer a reflexão da comunidade sobre o processo de “revitalização”. É a partir de reflexões que a construção de identidades se torna possível. Por isso o professor Aldir pergunta, em outro momento: o que vocês querem? Por que não continuam com o bom e velho português? (Em encontro realizado em 2007, conforme informações de uma colega da pesquisa PIBIC e confirmada pela direção da escola, em abril de 2008).

Cenas como essas obrigam o grupo a pensar no futuro. E agora? Cada membro da comunidade, índio, deve querer ser reconhecido como tal, se envolver em busca de sobrevivência identitária. E o professor Aldir fala²²: “Se todo mundo sujar as mãos...”. Ele convida todos a participarem das construções em prol da “revitalização”. Perderam muito de suas tradições devido à ação externa, foram obrigados a deixar de se comunicar em puyanawa. Mas, no processo que eles chamam de “revitalização”, a ação precisa envolver a todos, não podem esperar pelos de fora, por isso o professor Aldir sugere: SUJEM AS MÃOS, FAÇAM VOCÊS MESMOS!

A narrativa requer do pesquisador um olhar mais atento sobre o contexto pesquisado e o coloca mais perto das experiências humanas. Para Geertz (*apud* CHAVES, 1999, p. 131) “através da narrativa, entramos em contato com nossos participantes como pessoas engajadas no processo de se interpretar”.

Além da narrativa, pude contar com a observação participante que, ancorada em pressupostos da etnografia, foi o recurso metodológico privilegiado nesta investigação. A escolha por esse procedimento se deu com base em um aspecto da pesquisa qualitativa que a percebe como contextualizada, ou seja, neste tipo de investigação, busca-se apreender a realidade complexa e as várias vozes que constituem o mundo social. Por isso, a fala dos atores foi considerada em seu ambiente, com respeito ao contexto sócio-histórico-político. Além disso, levei em conta que, segundo Grande (2007), os registros não estão prontos, mas são gerados e requerem a interpretação do pesquisador.

Em relação aos dados, Gorete Neto (2009), com base em Mason (1997) e Erickson (1989), prefere o termo “geração de registros” ao invés de “coleta de dados”, pois a pesquisa interpretativista sugere envolvimento do estudioso na pesquisa de

²² 08/08/08.

campo, que transforma o ambiente com seu olhar subjetivo, sem neutralidade, lançado para as situações de seu interesse, o que mostra movimento e retira dos “dados” uma ideia de que estão “maduros” – prontos e acabados – aguardando o momento de serem colhidos.

Dessa forma, compreendo este estudo como interpretativista, seguindo a forma de agrupamento de tipos de pesquisa de Erickson (1989), uma vez que utilizo a observação participante, porque me interessa por entender o sujeito da pesquisa, as representações que fazem sobre seu universo, de poder responder onde as pessoas se encontram e pensar de onde elas vêm.

Para este tipo de estudo, reconheço na etnografia uma importante aliada, uma vez que ela sugere ao pesquisador que primeiro procure a informação no campo, com uma visão interna sobre a realidade cultural do grupo investigado. Ou seja, a etnografia me permitiu lançar um olhar implicado sobre o objeto de minha pesquisa. É a partir da geração de registros preliminar que o diálogo com as teorias que fundamentaram as reflexões tiveram início.

O pesquisador, segundo Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1998, p.166), “se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação”. Sendo assim, esta técnica, a observação, permitiu-me ter um contato mais direto com a situação concreta. Isso me possibilitou refletir melhor acerca da visão desse grupo sobre sua realidade, sobre sua relação com o mundo e sobre sua concepção de escola. Questões provocativas foram feitas, como: com qual concepção de identidade a escola trabalha junto à comunidade? Como o ensino da LI e da LP acontece?

Olhando por esse prisma, busquei colocar em prática a observação participante que “encoraja os pesquisadores a mergulharem nas atividades do dia a dia das pessoas, as quais eles tentam entender” (MAY, 2004, p. 174).

Sendo assim, assumi o papel de observadora participante, ou seja, ao estar entre eles, desde a época da Iniciação Científica, como orientadora dos trabalhos do PIVIC e mais tarde do PIBIC, os quais em seus desdobramentos ainda acontecem, e como doutoranda, procurei me familiarizar com a comunidade. Optei pela observação participante, para estabelecer e manter relacionamentos com as pessoas da aldeia, com as quais tinha pouca afinidade. Isso me permitiu, além do já exposto anteriormente, uma melhor interpretação da realidade estudada.

A observação participante oferece ao pesquisador alguns dos elementos necessários para a interpretação da realidade investigada, ou seja, “para a apresentação dos fatos não como apresentação de coisas justapostas, mas como internamente vinculados, reunidos segundo as intenções mais ou menos conscientes de seus atores” (VIEGAS, 2007, p. 105).

André (1997) e Moreira (2002) somam à observação participante a entrevista aprofundada. Para André, esses seriam “os meios mais eficazes para levar o pesquisador a se aproximar dos sistemas de representação, classificação e organização do universo investigado”. Rockwell (1987, p. 7) também apresenta a etnografia como sendo um trabalho de “documentar lo no documentado” e para isso a imersão no campo é fundamental – Erickson (2001) também considera a imersão no campo fundamental, por um longo período.

No campo, o pesquisador encontra muito da riqueza de informações necessárias às suas reflexões. Rockwell (ibidem, ibidem) ainda oferece sugestões que tornam possível esse trabalho tão complexo: “... estar em uma localidad, participar [...], observar lo cotidiano, conversar sobre elo con quien se pueda y conservar por escrito la maior parte posible de esa experiencia”.

O campo de minha pesquisa foi o espaço escolar que, em um primeiro momento, me pareceu familiar, fruto de lembranças de minha própria experiência como aluna e como professora em diferentes níveis de ensino. Essas lembranças é que “dão às ações de sala de aula o caráter de familiaridade e o que se pretende, por meio da Etnografia, é tornar o familiar estranho, é problematizar o que parece comum, é tornar visíveis e explícitas ações não percebidas rotineiramente, exatamente por serem consideradas óbvias” (CAJAL, 2001, p. 134). Nesse sentido, a ida ao campo, o estar no espaço da pesquisa me levou a um exercício de estranhamento, de idas e vindas em meus conceitos, em minha forma de entender a organização de uma escola, de uma sala de aula e a buscar saber: como deve ser a prática pedagógica voltada para a construção de uma escola indígena diferenciada?

Para ilustrar o movimento de estranhar o familiar, apresento um fato acontecido em uma de minhas visitas à escola, quando encontrei o coordenador pedagógico na biblioteca, confeccionando um recurso didático. Enquanto eu conversava com uma professora, nesse mesmo espaço, ele recortava retângulos de papelão, colava papel A4 branco nas duas faces de cada retângulo e escrevia, em letra bastão e usando caneta *pilot* preta, sílabas. Todas as famílias silábicas, da língua portuguesa, foram escritas em seu

“dominó das sílabas”, que deverá ser usado em práticas de alfabetização, assim como os outros recursos que já foram por ele confeccionados (bolicho de números; jogo da memória...). Enquanto ele estava absorto nesta tarefa, uma professora da pré-escola precisou do mimeógrafo. Na matriz, preparada pela professora, havia um desenho para ser colorido pelas crianças (a função de preparar o material mimeografado é do próprio coordenador pedagógico).

Senti-me incomodada principalmente com a segunda situação. Diante do que vi, precisei rever pontos de vista. Refleti: os recursos utilizados nessa escola combinam com uma escola indígena diferenciada? Não seriam esses recursos identificados como de uma escola tradicional não índia? Onde está o “(...), além do uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena” (Art. 2 e 3, Res. CEB 03)? Que escola é essa? Surgiu, assim, a pergunta comum em pesquisas etnográficas: o que está acontecendo aqui?

Para responder a essas perguntas e outras e sair dessa fase de estranhamento, a etnografia sugere a desconstrução dos estereótipos e, para tal, devo ouvir o outro. Como fazê-lo? Fonseca (1999) diz ser preciso, nessa tarefa de ouvir o outro e captar os significados dele, “(...) primeiro rever certas noções de nossa própria cultura que permanecem obstinadamente no pensamento contemporâneo” (p. 69).

Para desconstruir preconceitos, o pesquisador pode e deve visitar as teorias que tratam sobre o tema, a fim de possibilitar uma revisão de conceitos. Por isso fui dialogar também com Ferreiro (1986, 1989) e Frade (2007), não porque trazem o conceito de escola tradicional – Frade, por exemplo, nesse artigo, tem como um de seus objetivos discutir alguns aspectos dos métodos de alfabetização – mas porque discutem sobre situações do processo ensino-aprendizagem que me ajudam a compreender melhor o que é ser tradicional.

O uso de exercícios mimeografados não é suficiente para etiquetar professores como tradicionais, pois uma postura tradicional ultrapassa o uso de determinados recursos, alcança a forma escolhida para se transmitir o conhecimento e o como as relações se estabelecem no universo escolar: professor/conhecimento/aluno. Quem é quem e quais os papéis desempenhados por cada um nos processos ensino e aprendizagem.

Além do estranhamento e da desconstrução, existem outras etapas do processo investigativo que a geração de registros, através da observação participante²³ e das entrevistas, me ajuda a alcançar: a esquematização e a comparação sistemática entre casos retirados da literatura, como sugere Fonseca (1999).

Como disse em parágrafos anteriores, escolhi como procedimentos para desenvolver a pesquisa a observação participante e a entrevista. Um aspecto interessante da observação participante é que ela sugere a triangulação, o que contribuiu na formação do universo dos participantes.

Essa estratégia me permitiu ampliar o espectro da observação, para os vários espaços da escola e da comunidade, além da sala de aula, e para diferentes situações, como: aulas regulares, atividades de recreio, atividades desenvolvidas fora e dentro do espaço escolar, culturais ou não, etc.

Além disso, permitiu diversificar o perfil dos participantes, pois possibilita tornar audíveis as muitas vozes presentes no ambiente e compreender os pontos de vista múltiplos sobre o objeto de estudo. Assim, elenquei como sujeitos de minha pesquisa: a professora da turma investigada; a equipe gestora da escola, composta pela diretora e os coordenadores de ensino, pedagógico e administrativo; o professor da língua puyanawa e outros do ensino fundamental, primeiro segmento; os assessores pedagógicos na escola da SEE; e o coordenador do curso de formação de professores indígenas da UFAC.

Um outro procedimento por mim utilizado foi a análise documental. São muitos os documentos que podem ser consultados em uma escola: diário de classe; o projeto político pedagógico (PPP); o caderno de alunos e professores, fontes de informação sobre a realidade da prática pedagógica, a partir dos exercícios e da sua organização, que, segundo Anne-Marie Chartier (2007), servem como testemunho a respeito dos exercícios escolares, da prática pedagógica e do desempenho dos alunos em sala de aula; os planos de aula; os cartazes fixados pelas paredes da escola; a rotina de aula da professora do 2º ano do 1º ciclo; livros que tratam sobre a realidade de diferentes povos indígenas; o diário de frequência, etc.

Os documentos de uma escola podem revelar as situações concretas do processo de escolarização e, também, ajudam a construir o perfil global do universo pesquisado.

²³ Outros procedimentos, como a fotografia e gravações, também foram feitos.

Contudo, o acesso ao PPP não foi possível, porque na escola não existe nenhuma versão do que há mais de 2 anos foi encaminhado à SEE para análise, revisão e aprovação.

Como o Projeto Político Pedagógico é um documento voltado para assegurar a transformação e a mudança do ambiente escolar, precisa ser retomado para as devidas atualizações, pois a realidade muda e com isso novas exigências aparecem. Nesse sentido, o PPP deve permanecer na escola, inclusive porque é fruto de um trabalho coletivo que envolve equipe gestora, professores, pais, alunos, funcionários. Cabe à comunidade escolar, às autoridades competentes e aos pais dos alunos interessados, garantir sua aplicação e atualização, sempre que necessária. Por isso deve estar na escola, sempre disponível.

Diante de tantos outros que “se colocaram” diante de mim, sensibilizei meu olhar e procurei seguir uma das orientações da etnografia, a do estranhamento, a fim de ultrapassar minhas opiniões já formadas sobre o ser índio, frutos de minhas experiências pessoais, do contexto cultural do qual vim e de onde extraí minhas percepções e princípios. Para romper com uma visão tradicional sobre o indígena, fez-se necessário, além de ir ao campo, apoiar-me no referencial teórico que trata da temática presente neste trabalho, sobre as categorias elencadas que definiram a sua organização.

Acompanhando essa linha de pensamento, minha proposta de investigação segue a abordagem qualitativa. Essa opção se justifica pelo fato de essa pesquisa estar relacionada à busca de compreender, de interpretar os processos de construção de significados em torno de determinadas práticas culturais e escolares de um grupo específico.

Seguindo esse viés, fez-se necessário ir ao encontro das pessoas que, de alguma maneira, participam do processo de construção da escola diferenciada; da formação dos professores indígenas e também do momento mágico do aprendizado da leitura e da escrita – professores, equipe gestora, alunos, pais, coordenadores dos cursos de formação continuada. Sendo assim, e porque “trabalhamos com o dito e com o não dito, dentro do contexto no qual a vida é vivida e o contexto da entrevista no qual as palavras são faladas para representar aquela vida” (CHAVES, 1999, p. 129), lancei mão de entrevistas, que me serviram em vários pontos como apoio e me permitiram uma maior interação com o pesquisado.

Dentro dos diferentes tipos de entrevista, optei pela entrevista semiestruturada, pois, segundo May (2004, p. 148), “as perguntas são normalmente especificadas, mas o entrevistador está mais livre para ir além das respostas”. Por isso a considero mais

flexível, característica esta que permite fazer perguntas sem uma rigidez inibidora, o que amplia as possibilidades de consolidar as categorias e os significados construídos a partir das observações.

Para ser capaz de compreender os dados dentro de uma proposta qualitativa de pesquisa que se “preocupa com a compreensão de fenômenos sociais com base na perspectiva dos atores e por meio do conhecimento de vida deles” (SOUTO, 2009, p. 64), considerei importante utilizar o diário de campo. O objetivo desse recurso consistiu em registrar situações mais “naturais”, experiências, erros, acertos, tanto de minha parte quanto dos sujeitos de minha pesquisa.

O enfoque etnográfico sugere que o pesquisador registre aquilo que é observado no campo. O que olhar e o que registrar é construído num diálogo constante entre momentos distintos da investigação: campo, análise daquilo que foi visto e elaboração conceitual. Os registros se tornam um dos momentos mais importantes da investigação, porque permitem a organização das ideias, a reflexão sobre o ambiente pesquisado, a elaboração de conceitos, e também ajudam a extravasar angústias e medos.

Sempre marcados pela interpretação que fazemos sobre o meio observado, os registros são notas feitas no momento das visitas e, posteriormente, passadas a limpo. Junto a essa forma de registro, o investigador conta com o diário de campo. “Escrito en un momento más privado, el diario puede contener reflexiones más libres, aunque siempre provisionales, sobre la experiencia de campo” (ROCKWELL, 2008, p. 40).

O pátio, a hora do recreio, as brincadeiras, o lanche, os horários de produção textual, os desenhos, o contato com as famílias, as festividades escolares e comunitárias, as competições, etc., diferentes situações, dentro e fora do ambiente formal, que, muitas vezes, podem comprometer a espontaneidade do sujeito e, quiçá, mascarar a realidade do grupo em questão, foram alvos de minhas observações e se tornaram material escrito.

Dessa forma, o diário de campo me auxiliou a compreender a evolução da pesquisa e a refletir sobre as atividades desenvolvidas no campo de investigação, e pôde ser um elemento gerador de novas ideias. Rockwell (*op.cit.*) confirma as vantagens de trabalhar com esse recurso: “En el diario de campo se pueden agregar las ideas, asociaciones, dudas y preguntas que surgen a lo largo de la estancia en el campo” (p. 43).

Mesmo reconhecendo a importância do momento da escrita, entendo que, em algumas ocasiões, como em conversas com membros da comunidade, essa prática pode ser prejudicada. Assim, o uso do gravador me ajudou a coletar algumas informações que foram somadas às minhas anotações. Contudo, as gravações não substituem a escrita,

devem ser utilizadas em conjunto. As transcrições precisam ser situadas, contextualizadas; nesse sentido, são complementadas pelas notas de campo que permitem o conhecimento do contexto onde se realizou a gravação, conforme Rockwell (2008).

Também como instrumento de análise e interpretação dos registros gerados, emprego, numa perspectiva discursiva da linguagem, a análise do discurso, uma vez que estou trabalhando com os sentidos, as vozes, como anúncio no primeiro capítulo desta tese. Atenta ao contexto sócio-histórico do ambiente pesquisado, procurei ouvir as vozes ali presentes: quem fala? Como fala? Por que fala? Para quem fala? Assim, destaco as falas do docente, do discente e do pessoal administrativo (diretora e coordenadores), usadas para análise, considerando, também, o contexto ideológico onde as relações se estabelecem.

Pessoas com alguma influência política dentro do grupo me serviram como fonte dos registros; são eles: o cacique, o segundo cacique, o ex-cacique, a assessora pedagógica da SEE que atua na escola. Também conhecer o dia a dia da população local, das pessoas “comuns” que não ocupam nenhuma posição de destaque no grupo fez parte de meu interesse. Contudo, entrevistá-los, conversar informalmente com eles, como sugere a pesquisa pensada numa perspectiva etnográfica, não foi possível, como eu pretendia, pois a escolha dos sujeitos neste universo maior, a aldeia como um todo, seria feita pelo segundo cacique, conforme orientação dele. Explico melhor esta situação na subseção 2.1.

Entretanto, meu principal alvo foi a escola; assim tenho como sujeitos da pesquisa, além dos acima mencionados, a equipe gestora da escola, composta pela diretora e os coordenadores que trabalham com a série alvo de meus estudos; os professores e, também, as crianças que formam a turma de 2º ano do 1º Ciclo de aprendizagem do Ensino Fundamental.

A escolha das turmas a serem observadas foi de acordo com minha solicitação no contato inicial com o grupo, ainda na proposta da Iniciação Científica, quando sinalizei interesse pelo processo de “revitalização” da LI. Minha conversa com a diretora e com as outras lideranças do grupo, nesse início, marcou todo meu trabalho investigativo. Em decorrência disso, a equipe gestora da escola se mostrou sempre preocupada em apontar como a escola vem trabalhando o aspecto de “revitalização” da cultura, da identidade, da língua puyanawa.

Como afirmo no parágrafo anterior, acredito que essa atitude seja resultado do discurso empregado por mim no início da pesquisa junto à comunidade, ainda na época

do projeto de Iniciação Científica, citado no início deste trabalho - *Um olhar sobre o ensino da floresta*. Nessa época, solicitei acompanhar também as atividades relacionadas a esse processo, de “revitalização” cultural.

Neste ponto, vale a pena abrir um parêntese para justificar a dificuldade que encontrei para manter o foco na classe indicada e na comunidade em geral.

De acordo com a perspectiva etnográfica por mim adotada, a investigação depende de um bom trabalho de campo e, neste, a interação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, de ambos os lados – pesquisador e pesquisado – é marcada pela subjetividade e, por conseguinte, envolve, desde o início, a interpretação do dito e também do não dito, mas presente nas entrelinhas.

O grupo em questão vive um momento singular em relação à sua cultura, à sua identidade, à sua formação indígena. A escola como principal *locus* da “revitalização” entende que isso precisa ser mostrado, apresentado à sociedade externa, para o não índio e para as demais etnias, pois indica atitude: esse é um ponto. O segundo ponto a ser considerado trata da representação que trazem sobre mim e como esta interfere no que será dito e mostrado. “O que uma professora da universidade quer ver? O que posso, o que devo mostrar?” Suponho que sejam algumas das questões levantadas por eles. Esses ingredientes sociais e políticos indicam que, nessa abordagem investigativa, o campo é um terreno imprevisível em termos de controle daquilo que se pretende pesquisar. Segundo Rockwell (2008):

Lo que de hecho se hace en el campo depende de la interacción que se busca y se logra con personas de la localidad y de lo que ellos nos quieran decir y mostrar. Intervienen nuestros propios procesos inconscientes, las formas en que manejamos nuestras angustias en el trabajo y las interpretaciones de la situación que apenas articulamos como tales. Influyen las posturas políticas y los compromisos éticos que asumimos (p.32).

Assim, embora meu interesse maior estivesse, a princípio, em observar as aulas de língua portuguesa, na grande maioria das vezes, ao chegar à escola, fui conduzida para observar as aulas da língua puyanawa, independente da série (mas sempre em turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental).

A respeito das relações estabelecidas entre a escola e a comunidade, a pesquisa realizada assumiu, por um lado, um perfil documental. Nesse caso, uma visita à história

desse povo foi muito importante, porque mostrou como a realidade hoje vivenciada foi sendo historicamente construída. Assim, consulte algumas fontes históricas, como as leis direcionadas a essa nova modalidade de ensino – a educação escolar indígena –; o referencial curricular nacional para as escolas indígenas, dentre outros textos escritos sobre a temática, pois um documento, segundo John Scott *apud* May (2004), “no seu sentido mais geral é um texto escrito” (p. 208).

Em relação ao Projeto Político Pedagógico, a escola ainda não tem o seu em definitivo. Para elaborar este material, uma professora, pedagoga, encaminhada pela Secretaria de Educação do Estado (SEE), promoveu encontros para discussão e elaboração desse projeto com a comunidade escolar. Segundo a coordenadora de ensino, “a professora pegou todos os dados e levou, não deixou nada. Ficamos só com o rascunho. Já está com uns dois anos” (Conversa realizada no dia 02 de junho de 2008).

Ainda conforme a coordenadora de ensino – informação confirmada por técnicos da SEE –, esse projeto encontra-se em Rio Branco, aguardando aprovação do conselho/SEE. Sem a aprovação nessa instância, não adianta tentar colocá-lo em prática, por isso ter uma cópia não faz diferença alguma – segundo técnicos da SEE o PPP que se encontra na secretaria é referente ao Ensino Médio; quanto ao referente ao Ensino Fundamental, ainda não foi elaborado.

A seguir, no item 2.1, apresento a forma utilizada para selecionar os sujeitos de meu estudo, e no item 2.2, o ambiente da pesquisa.

2.1 A seleção dos sujeitos

A escolha dos sujeitos desta pesquisa seguiu sob influência do Cacique e do professor Lió, também presidente da Associação Agro-extrativista Puyanawa do Barão Ipiranga (AAEPBI). Esses líderes, sujeitos em potencial desta investigação pela posição política que ocupam na comunidade, desde o início da pesquisa, ainda nos primeiros contatos na época da IC (Iniciação Científica), manifestaram uma reação mais reservada quanto a liberar informações pertinentes a seu povo. E atitudes mais seletivas sobre o que dizer, ou melhor, o que pode ser dito e a quem dizer passam a ser implementadas.

Diante desse posicionamento, muitas vezes em atitudes de desconfiança, mostraram-se favoráveis a restringir meu espaço investigativo, alegando má-fé de outros pesquisadores que por ali haviam passado, recolhendo informações sem devolutiva dos resultados das pesquisas. Além disso, mostraram-se insatisfeitos quanto ao teor de alguns textos que tratam sobre o dia a dia do grupo, sobre o processo de “revitalização”.

O professor Lió mencionou como exemplo a existência de material escrito, segundo ele, com teor aviltante, sem nenhum contributo para o grupo.

O material mencionado pelo professor corresponde a um livro (esse professor não soube informar detalhes sobre o livro; sequer o título da obra e o nome do autor foram por ele lembrados) e a um artigo “Língua proibida revive no Acre”, da Folha *online*, publicado em 2009: “Railda Manaitá, 79, permanece calada enquanto tenta lembrar como se diz “bananeira” em poianaua. Ela olha para cima e se concentra. Até conseguir dizer “xiku”, aliviada, são longos 30 segundos de silêncio e apreensão”.

O tempo marcado, a forma como foi descrito, “longos 30 segundos de silêncio e apreensão”, incomodou a alguns membros da comunidade, principalmente a esses dois líderes, que interpretaram esse discurso como “difamador” porque, segundo um dos professores que apresenta esse discurso, a dona Raílda consegue falar o puyanawa de forma natural, fluente, sem precisar dispor de tanto tempo.

Contudo, outras pessoas compreendem o discurso trazido por esse jornal de forma diferente, sem o peso da ofensa, inclusive dando outra dimensão ao tempo transcorrido. Para esse segundo grupo, o uso de 30 segundos para pronunciar uma palavra é insignificante e falantes fluentes de qualquer língua precisam de tempo para organizar seu texto oral; lembrar e pronunciar palavras.

São interpretações variadas que surgem sobre uma mesma cena, indicando os interesses políticos e ideológicos do grupo que se tornam visíveis de diferentes maneiras porque dependem do papel social ocupado por cada sujeito na sociedade. Mas me pergunto: por que o discurso se mostrou ofensivo para alguns? Afinal, o uso de 30 segundos para pronunciar uma palavra em uma língua em desuso há quase um século me parece ser mais positivo do que negativo.

Esse dilema me pôs diante de diferentes formas de compreender o discurso, no caso, trazido na matéria do jornal e de outros textos avaliados das mesmas formas pelos membros da comunidade e agiu diretamente sobre meu trabalho. Ao considerar a reação esboçada pelo primeiro grupo à matéria, entendi uma relação direta com a construção da

imagem do Puyanawa frente aos de fora. Como os outros, índios e não índios, interpretaram esse discurso? Esse fato pode ser visto como uma fragilidade dos Puyanawa?

A partir desses escritos, as lideranças repensaram a presença de pesquisadores na comunidade e criaram limites de atuação que, em relação a minha pesquisa, serviram para me guiar na escolha dos sujeitos e dos espaços onde as interações acontecem.

Meu interesse, desde a época do PIVIC, consistiu em estabelecer diálogo com os profissionais da escola e também com membros da comunidade em geral. Tendo comunicado minha intenção à escola e às autoridades, representantes da etnia, fui orientada a aguardar uma lista indicativa a ser elaborada pelo próprio Cacique, contendo os nomes das pessoas com as quais eu poderia manter contato.

Como compreendo que existem assuntos e lugares pertinentes somente a eles, aguardei a relação, evitando, dessa forma, ferir princípios étnicos e éticos. No entanto, nunca recebi a lista indicativa. Esse fato interferiu diretamente na pesquisa, porque, mesmo tendo relativa liberdade no espaço escolar, certo desconforto pairou durante todo o processo. Da parte dos pesquisados, eu os percebia, em certos momentos, recalitrantes, afinal, o que poderiam responder e mostrar para a pesquisadora?

Quanto às permissões, é interessante observar que o fato de a comunidade ter garantido formação em nível médio e superior para alguns de seus membros, depois que o curso superior indígena foi implantado na UFAC, interferiu na liberação de assuntos e de espaços. Ouvi da parte de algumas pessoas influentes, quando por mim consultadas: “Agora o que temos pra contar é para os nossos, eles é que vão escrever sobre a gente!”

O veto apresentado nessas palavras já indica a expectativa que alguns Puyanawa trazem em relação ao curso superior oferecido pela UFAC, principalmente ao oferecido em caráter específico ao professor indígena. Nas palavras citadas, transparece o entendimento de que o egresso desse curso estará imbuído das competências necessárias para torná-los capazes de assumir novos papéis frente à comunidade, de professor-pesquisador e de professor-historiador, uma vez que, para escrever sobre os acontecimentos ocorridos com o povo, precisam investigar os fatos em documentos, com pessoas.

Anterior a declarações dessa natureza, o professor da língua puyanawa, responsável pelo Ensino Fundamental, a princípio, se mostrava pouco à vontade em passar informações. Muitas vezes falou a respeito de precisar de autorização para divulgar seus conhecimentos sobre a língua, cultura e tradição. “Esse caderno não é

meu... preciso de autorização para mostrar.” Esse seu discurso o acompanhou durante os primeiros anos da pesquisa e somente em 2010, após regressar do encontro com o linguista Aldir, seu discurso mudou e pude ter acesso ao caderno. Voltou “outra pessoa”, mais aberta aos outros, no caso, a mim.

Fiquei esperando a “lista de nomes” das pessoas com as quais poderia conversar. Como nada recebi, restringi minhas conversas ao espaço escolar, e por uma vez participei de uma festividade fora da escola, como convidada, a “Festa da Terra”, em 2008, na qual fui muito bem recebida, quando os Puyanawa comemoravam os 8 anos de demarcação de suas terras.

Neste dia, fui autorizada a fotografar, mas sem poder entrevistar ninguém, pelo menos diretamente. A entrevista realizada nesse dia com o Cacique foi feita por um dos professores da escola – Élson. Ele procurou fazer as perguntas de acordo com meus interesses.

No espaço escolar foi onde tive mais liberdade. As entrevistas que realizei, em grande parte, foram com a equipe gestora, composta pela Diretora e os Coordenadores de Ensino, Pedagógico e Administrativo e com professores. A Diretora e a Coordenadora de Ensino foram minhas principais colaboradoras. As entrevistas realizadas com a equipe gestora me levaram a procurar outras fontes, como: o Coordenador do Curso Superior Indígena da UFAC; um professor da UFAC em Rio Branco que ministra aulas nesse curso e desenvolve um trabalho com populações indígenas do Acre, há alguns anos; a coordenadora do Ensino Médio do núcleo da SEE em Mâncio Lima, a atual e a anterior, que também foi professora nessa escola indígena, ministrando disciplinas no Ensino Médio de Língua Portuguesa e Inglesa; o Prefeito de Mâncio Lima; o Cacique. Foram 25 entrevistas, com média de 1 hora e 30 minutos, cada uma realizada no período entre os anos de 2007 e 2010.

A dona Railda, professora aposentada da escola, que, como trato no capítulo 3, foi uma das primeiras a reconhecer a importância de falar em puyanawa, de se ensinar a LI na escola, constava como sujeito de minha pesquisa, contudo não foi entrevistada, mas muitas vezes procurada. A falta de saúde dela impediu nossa conversa, embora ela tenha falado para a *Folha de S. Paulo* e participado da reunião sobre o processo de “revitalização” da LI²⁴. A dona Clemilda, uma das indicadas pela escola como

²⁴ Mesmo presente na reunião em 2008, não fui autorizada a entrevistá-la.

“arquivo”, não foi localizada. Estas duas pessoas têm residência na aldeia, mas também em Cruzeiro do Sul, por isso a dificuldade de encontrá-las.

Como inicialmente pensei em pesquisar o ensino da língua puyanawa, por acreditar que se tratava de uma comunidade bilíngue, entrevistei o professor da língua puyanawa e assisti a 3 aulas na língua, 2 na 3ª série e 1 na 1ª série.

Os demais professores têm a tarefa de reforçar o que é trabalhado na LI pelo professor Samuel. Assim observei aulas nos primeiros anos do Ensino Fundamental, que trabalhavam seus conteúdos em português, mas alguns termos já conhecidos em puyanawa eram apresentados para as crianças. Como exemplo: os dias da semana; o alfabeto; cores; animais; partes do corpo humano.

Entrevistei dois professores da primeira série do Ensino Fundamental (hoje equivalente ao 1º ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental); a professora substituta e a regente do 2º ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, além de duas professoras em vias de aposentadoria; uma delas compõe a equipe gestora da escola.

Como não houve nenhum tipo de manifestação contrária, os entrevistados foram identificados por seus nomes em português ou por apelido, como é o caso do professor de Artes. Este também foi entrevistado, mas como uma das autoridades do grupo, uma vez que assume, além de outros, o papel de professor e de presidente da AAEPBI. Além desses sujeitos, conversei com os alunos das turmas observadas.

Os nomes dos sujeitos entrevistados estão em português. Como trato no capítulo sobre identidade, a questão do nome ainda está sendo discutida entre eles. No entanto, um novo “batismo”, ou seja, aos poucos, novos nomes, em puyanawa, estão sendo dados a todos os moradores da comunidade. Alguns já têm um nome indígena, é o caso da coordenadora de ensino cujo nome puyanawa é *Tsawtevu*, que significa “rico na coragem ou no saber”. Seu nome seria outro, com significado referente a um animal, mas ela não gostou da sugestão e preferiu este sem alusão a qualquer animal. No quadro abaixo, indico os novos nomes de alguns professores, mas sem seu significado na LI.

QUADRO 1: Nomes dos professores em puyanawa.

Nome em português	Nome em puyanawa
Edson	Ũdidawãmani
Eduardo	Veruywach
Evaldo	Hĩdaka
Edevânia	Mãku
Enilson	Sãmi
Francisco	Wetsa
Francisco Carlito	Dawaway
Samuel	Rake
Rosileide	Vari
Maria José	Wehva
Maria José dos Santos	Ĩbata
José Luiz (Lió)	Puwe
Delsuite	Tsawtevu

A escolha dos sujeitos da pesquisa aconteceu também seguindo alguns princípios, além da autorização dada por eles, como: ter proximidade com o grupo pesquisado e estar envolvido com a temática, como é o caso dos representantes da Coordenação Indígena da SEE, do Coordenador do Curso Superior Indígena da UFAC e do professor deste mesmo curso; ser professor da escola atuando em sala de aula – a princípio observando o ensino da LI, independente de ser em classes de alfabetização, mas nas turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Somente *a posteriori* este quesito, atuar como professor alfabetizador, foi considerado.

Como necessitei de informações documentais sobre a etnia, precisei seguir rumo a Rio Branco porque nem na escola, nem em Mâncio Lima ou Cruzeiro do Sul, foi encontrado qualquer documento sobre os Puyanawa. Em Rio Branco visitei a coordenação indígena da SEE, a CPI/AC e o CIMI. Também a Biblioteca da Floresta; o Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Secretaria dos Povos Indígenas a fim de buscar informações sobre a escola diferenciada e sobre os Puyanawa. Nenhuma dessas três últimas instituições me apresentou qualquer material sobre o grupo pesquisado ou

sobre a escola diferenciada. Todas me indicaram a CPI como tendo o melhor acervo, inclusive a Secretaria dos Povos Indígenas informou que todo seu material foi encaminhado para a CPI.

Na SEE, entrevistei um técnico que desenvolve ações junto ao curso de formação de professores indígenas, sob a responsabilidade do Estado, que acontece no município de Plácido de Castro e a assessora pedagógica da escola puyanawa, sobre: a situação do PPP (Projeto Político Pedagógico), do curso de formação supracitado e também sobre a existência de documentos que informem sobre a etnia, sua história e material didático elaborado pelos próprios.

Na CPI busquei registros escritos sobre os Puyanawa em forma de livros ou de outros documentos, inclusive de autoria deles, com base no projeto de educação; “Uma experiência de autoria”. Entretanto os Puyanawa tiveram uma participação rápida no projeto e como resultado produziram uma cartilha, mais tarde reformulada. O mesmo procurei no CIMI. O material encontrado nessas duas organizações é basicamente o mesmo e trata sobre a demarcação das terras e as implicações desse evento para os índios Puyanawa e para os não índios residentes nas terras por ocasião da demarcação.

Existe também entre a documentação encontrada nessas duas organizações, um pouco sobre a história do povo em questão, com trechos de carta do Coronel Mâncio Lima sobre a etnia, como o que segue:

Em 1901 arranjei com Pernambuco (outro “patrão” no seringal), três índios mansos e com eles andei pessoalmente 11 dias, encontramos 5 barracões, tribos, grandes ossadas, porém não vi um único índio...deixei ferramentas, anéis de pratas, conto de cedro, nunca, porém, seja retribuído com alguma coisa. Em 1904 fiz outra excursão, porque nesta época, eles estavam terríveis para roubar...nesta excursão encontramos alguns índios no meio de um varadouro, mas só pegamos um deles. Este índio, depois de receber machados novos, levou-nos a maloca, porém, não encontramos um só. Haviam fugido todos.

2.2 O ambiente da pesquisa

É a escola Ixũbãÿ Rabuĩ Puyanawa meu principal espaço de pesquisa, suas salas de aula; biblioteca; “auditório”; sala de informática. Mas, outros lugares foram por mim observados, à distância, de passagem. Ao entrar nas Terras Indígenas Puyanawa Barão do Ipiranga, preciso passar por um portal identificando as TI Puyanawa e atravessar uma pequena ponte sobre o Igarapé Maloca, marco da divisa entre estas terras e a comunidade não índia São Domingos, uma das duas que fica entre os Puyanawa e Mâncio Lima.

Quando a cidade de Mâncio Lima é deixada para trás a paisagem muda e o asfalto desaparece. O caminho é de terra, com um trecho, a cada ano maior, de areia branquinha, marca da degradação ambiental.

As casas, algumas de madeira e outras de alvenaria, começam a ser vistas depois de alguns metros rodados; poucas dezenas compõem o centro da aldeia, onde se localizam uma casa de farinha, duas igrejas, o posto de saúde, a creche e a escola. Mais adiante, o número de residências aumenta, depois de passarmos da escola; outras casas aparecem em direção ao Igarapé Ipiranga e a Arena, local de reuniões e jogos esportivos.



Foto 4: Residências em madeira

A estrutura física da escola se assemelha a uma Maloca, cujas células estão interligadas por corredores.



Foto 5: Fachada da escola.



Foto 6: Escola vista de lado: Em alvenaria, a cozinha e em madeira as salas administrativas.

A escola é constituída por 1 biblioteca, que também funciona como sala de professores, local de preparo de material didático, e é onde o mimeógrafo fica. São 8 salas de aula; 1 sala de computação com 10 computadores; 1 secretaria; 1 direção; 1 dispensa; 1 cozinha (precisando urgentemente de reformas); 1 pátio coberto com diferentes usos: auditório, sala de aula, refeitório, local de reuniões; uma área ao redor descoberta com brinquedos para as crianças e 2 banheiros (1 feminino e 1 masculino).



Foto 7: Biblioteca, “canto dos professores”.



Foto 8: Biblioteca: espaço de pesquisa



Foto 9: Pátio da escola



Foto 10: Pátio coberto (funcionando como sala de aula).



Foto 11: Pátio coberto (funcionando como espaço de reuniões).

O ambiente da pesquisa não é formado exclusivamente pelo espaço físico, existem as relações pessoais estabelecidas, fundamentais para a realização do estudo. Quanto a esse aspecto do ambiente da pesquisa, falo sobre ele em outras seções, inclusive neste capítulo. Sempre fui bem recebida por todos, alguns me olhavam com desconfiança, principalmente porque outras “universidades” já haviam estado ali e, segundo alguns, ficaram com todas as informações, sem sequer dividir os resultados com eles. Por várias vezes me cobraram o resultado deste trabalho.

Essa desconfiança por parte de alguns de que eu pretendo usar as informações em proveito próprio prejudicou um pouco a geração de registros. Não pude entrevistar nem gravar em áudio as vozes que ecoavam fora da escola e mesmo alguns eventos ocorridos na escola só puderam ser registrados em minha memória, como é o caso da festa referente ao dia do índio, citada anteriormente neste capítulo.

Na escola também enfrentei alguns obstáculos referentes às interpretações que aqueles elencados como sujeitos de minha pesquisa faziam sobre mim. Muitos deles me conheciam no papel de professora do curso de Pedagogia da UFAC, mas no papel de pesquisadora, que eu estava construindo, era algo inédito. Assim, consegui uma cópia do caderno usado nas aulas pelo professor da LI, três anos após ter iniciado o contato com o grupo.

Soma-se a esses entraves o fato de ser uma escola se fazendo diferenciada, realidade que impediu o acesso a algumas informações, porque ainda estão sendo formatadas. É o caso de documentos como o PPP e a normativa, além das produções textuais dos alunos, materiais encaminhados para a SEE em Rio Branco, sem ter ficado uma cópia na escola. Entretanto, os problemas enfrentados durante a situação de pesquisa não me impediram de continuar, como obstáculos, pelo contrário, levaram-me a ir ao encontro de outras formas de produção do conhecimento que me permitissem uma construção teórica acerca dessa nova realidade.

Esses são os elementos físicos e pessoais componentes do cenário desta pesquisa.

CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Neste capítulo, reflito sobre a escola indígena Puyanawa e sua influência sobre a comunidade. Para tal, contextualizo historicamente a educação escolar indígena de modo geral e mais especificamente entre os Puyanawa. O que representa para este grupo, em particular, a escola; como lidam com o currículo que dentro desta perspectiva permite contemplar o conhecimento tradicional, nas versões língua e cultura indígenas e o conhecimento do não índio em um diálogo possibilitado por um novo paradigma e orientado pelo pressuposto da diversidade. Além disso, este estudo sobre a diferença sugere uma reflexão sobre as muitas vozes que pululam o cotidiano de uma escola indígena que, atualmente, busca se tornar efetivamente diferenciada e de qualidade.

3.1 A construção de uma escola diferenciada

É na modernidade que vimos se formar alguns conceitos que hoje orientam a escola no que diz respeito à formação da pessoa. Período de mudanças políticas, sociais e econômicas permitiu que as relações sociais fossem estabelecidas cada vez mais em nível individual, no sentido de cada pessoa buscar garantir para si, por meio da compra, aquilo que desejasse. Numa realidade antropocêntrica, esse “poder” foi sendo reforçado com o advento do capitalismo comercial e mais tarde do capitalismo industrial, momentos nos quais as sociedades cada vez mais se voltaram para o desejo de posse e de satisfação individual, o que interferiu nas relações sociais, pessoais, inclusive lhes emprestando ares de mercadorias. Assim, o individualismo e o subjetivismo vão ganhando forma e sofrendo as transformações proporcionadas pelo tempo, pela história, chegando a inibir o diálogo indivíduo-comunidade e, por isso, interferindo na forma de se alcançar a alteridade construída no diálogo com o outro.

A alteridade diz respeito à pessoa, a sua formação, de sua identidade, e está presente nos currículos, nas formas de se pensar a educação formal, em suas heurísticas.

Diante desta assertiva e como estou discutindo a escola indígena, diferenciada, vale pensar em uma alteridade específica para os indígenas. A alteridade para os “brancos” é diferente da alteridade para os indígenas e, por conseguinte, a forma de entender a construção de pessoa e sua ação também, individual ou coletiva.

Dentre os diversos povos índios, igualmente há diferenças na concepção de alteridade. Estamos tratando da diferença na diferença. A escola, então, funciona como espaço usado para garantir a alteridade da sociedade em geral e deve pensar que tipo de alteridade a comunidade que por ela é atendida pretende construir e/ou manter. Assim, podemos perceber que cada sociedade pensa a alteridade, sua construção, de modo distinto, considerando que ela permite à pessoa ser ela própria, ou seja, implica liberdade de ser, segundo Meliá (1999).

O sistema educacional brasileiro, diante das transformações provocadas pelo fenômeno da globalização, vem tentando se abrir como espaço de diálogo entre as diferenças, como sugere este fenômeno, e embora apresente um discurso democrático, ainda detém uma visão elitista da escola e, por conseguinte, mostra dificuldades em desenvolver uma política capaz de atender às especificidades étnicas, por exemplo.

Esse sistema está marcado por uma alteridade voltada para o individualismo, o que acaba interferindo na construção da escola indígena diferenciada. Nesse sentido, precisa haver oportunidade de os indígenas pensarem sobre qual alteridade pretendem que a escola trabalhe. Que tipo de pessoa formar: para o individualismo ou voltada para o coletivo, proposta que parece mais condizente com, pelo menos, muitos grupos indígenas. Formar uma pessoa que possa efetivamente pensar de forma coletiva, parece ser o mais indicado para as comunidades indígenas, uma vez que “Um índio ou uma índia individuais tornam-se um índio ou uma índia, algo genérico, sem passado, presente, nem futuro” (MELIÁ, 1999, p.6).

No Brasil, a educação formal sofreu mudanças, tornando-se obrigatória e gratuita, inclusive para aqueles que não puderam cursar o Ensino Fundamental na idade própria, de acordo com a Constituição Federal de 1988 e, por extensão, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96. Essas leis mostram nossas políticas educacionais seguindo a mesma direção das estabelecidas nos demais países ocidentais, com espaço para uma educação escolar diferenciada que, estruturada em modalidades e níveis, pretende garantir aos grupos minoritários uma educação escolar distinta, mais voltada para seus próprios interesses.

Uma das modalidades oferecidas na nova conjuntura é a Educação Escolar Indígena. Esta é entendida como apta a garantir o acesso a informações universais, sem, contudo, ferir a identidade cultural dos grupos que a compõem; assim, a educação escolar indígena consegue o reconhecimento de suas diferenças e pluralidade. A LDB, em seu artigo 78, com o intuito de acompanhar essas políticas, salienta 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 pesquisas, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I- Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências.

II- 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.

Foi neste contexto e com esse discurso que, em 1999, o Conselho Nacional de Educação - CNE, interpretando dispositivos da LDB e da Constituição Federal, instituiu a criação da categoria **escola indígena** nos sistemas de ensino do país (Parecer 14 e Resolução 03). Esta deveria ser criada atendendo às “normas e ordenamentos jurídicos próprios”, com o intuito de promover o ensino intercultural e bilíngue, “visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (Art.1, Resolução CEB 03).

Para garantir a especificidade dessa escola, o CNE definiu os elementos básicos para sua organização, estrutura e funcionamento. Nesta escola, o conhecimento deve acontecer a partir das características particulares das comunidades envolvidas. Nela, o atendimento oferecido será exclusivo às comunidades indígenas, por isso deve estar localizada em suas terras. O ensino deve ser ministrado em língua portuguesa, contudo, está assegurado a essas comunidades o desenvolvimento de atividades na língua

materna de cada etnia. Além disso, a escola indígena deve apresentar uma organização própria. Dessa forma, pretende-se que

Esta organização escolar autônoma seja elaborada com a participação da comunidade indígena, levando-se em consideração as estruturas sociais, práticas socioculturais e religiosas, atividades econômicas, formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem, além do uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena (Art. 2 e 3, Res. CEB 03).

Pensar neste sentido sugere considerar a diferença na diferença, ou seja, cada comunidade indígena apresenta uma história diferente, inclusive de contato, o que precisa ser respeitado numa proposta de educação escolar indígena. Sendo assim, concluo que cabe a cada etnia fazer suas escolhas a respeito de querer ou não a chamada educação formal para os seus descendentes. Um balanço entre o que foi, o que é e o que pode se tornar esse tipo de educação para os índios pode contribuir para a tomada de decisões. Além disso, refletir sobre se realmente, na prática, é possível uma escola sem estar sobre a tutela do estado, capaz de fazer uso de sua autonomia.

3.2 A escola indígena

Que tipo de escola o puyanawa pretende oferecer a seus filhos? E qual é a função da escola nessa comunidade? Pensando nessas questões, a diretora respondeu “É preciso muita reflexão [...]. Aqui, é claro, primeiro é fortalecer (a cultura, a língua). Mas, isso é pouco, temos que pensar, porque aquilo que for respondido não tem volta” (Conversa com a equipe gestora no dia 20 de abril de 2010).

O contato do índio com a escola acontece como resultado da chegada do colonizador em suas terras, que utiliza esta instituição para atingir seus interesses, ou seja, a domesticação do nativo. Os jesuítas, conforme Tommasino (1997), juntamente com “os demais representantes das sociedades dominantes, traziam em si um potencial destrutivo, porque o objetivo era claramente o de impor um modo de vida cristão e padrões da cultura ocidental” (p. 114).

Trabalhos que tratam sobre a educação formal no cotidiano das aldeias apontam para uma escola que esteve entre os indígenas, durante séculos, sem atender à demanda desses povos, pelo contrário, trouxe uma série de problemas para as comunidades, uma vez que trabalhava com a intenção de modificar os índios, de torná-los alguma coisa diferente do que eram. Nesse sentido, conforme afirma Freitas (2003), a escola imposta pelos grupos hegemônicos acaba por provocar a perda de diversos elementos tradicionais das civilizações indígenas, inclusive a língua. Havia uma intenção de integrá-los à sociedade “branca”, contudo não se pensava em oferecer-lhes reais condições de integração, pois o deixar de ser índio significava que ficariam suspensos entre uma coisa e outra, uma vez que não se tornariam efetivamente “brancos” e perdiam o vínculo com sua cultura.

No Brasil, ainda conforme Freitas, a Educação Indígena começa a ganhar destaque nos anos de 1950, mas o tom de indiferença das autoridades da época em relação à demanda dos índios continuou. Nesse momento histórico, a educação, aos grupos bilíngues, estava restrita à alfabetização em português. Na década de 1960, o ensino das línguas indígenas é aceito, mas apenas como transição para o português. É uma educação de natureza formal, que, segundo Meliá *apud* Freitas (2003), age em “contraposição ao processo natural de socialização tradicional, que é específica a cada grupo étnico” (p. 56).

Os momentos históricos mostram uma escola gerenciada pelo paradigma assimilacionista, que forçou os indígenas a abandonarem seus costumes, suas tradições e a trocá-los pelos dos não índios. Maher (2006) confirma que a educação escolar indígena orientada por este paradigma, a princípio, lançou mão do modelo assimilacionista de submersão que, como estratégia, retirava as crianças de seus lares para interná-las em instituições capazes de oferecer o ensino do português e de toda a cultura europeia.

Em um segundo momento, diante do fracasso desse modelo inicial, um novo formato desse paradigma foi aplicado, o assimilacionista de transição. Neste, a escola fez movimento contrário ao anterior, as crianças não eram mais retiradas de suas casas para internatos fora da aldeia. A estratégia de “branquear” o índio mudou, a escola foi implantada nas comunidades e alfabetizava em língua indígena para só depois, aos poucos, quando as crianças tornavam-se capazes de compreender a lógica do código escrito, substituírem-na (a língua indígena) pela portuguesa, já que a aquisição desta língua era a principal meta, prática esta chamada bilinguismo de transição. Igual ao primeiro modelo, este também violentava a cultura índia e, num movimento mais paciente, retirava dos indígenas sua cultura, sua língua, a fim de integrá-los na sociedade não índia.

Mas, como foi dito anteriormente neste capítulo, mudanças na forma de tratar a educação voltada para os índios são sentidas e acontecem como resultado da criação das organizações indígenas, ainda na década de 1970. Nesse período, os índios passaram a buscar uma escola mais voltada para os seus interesses, a fim de favorecer o (re)conhecimento de sua cultura por suas crianças e por seus jovens, além da sociedade em geral, envolvente.

Os movimentos que provocaram a criação de uma educação escolar indígena diferenciada vêm como resultado da luta dos povos que sentiram a necessidade de usufruir de uma escola com espaço para a transmissão de sua tradição, em particular, de sua língua e de sua cultura. Grupos indígenas, como os *Ashaninka* e os *Kaxinawá* do Acre, passam a considerar a educação formal como um meio capaz de fortalecer esses elementos e a vê-la como uma complementação da cultura oral que se mostrou insuficiente para assegurar a continuidade dos conhecimentos indígenas e, por conseguinte, o fortalecimento da identidade dos povos.

Além dos movimentos indígenas, somam-se ao quadro de implementação de uma educação escolar indígena as mudanças econômicas, citadas anteriormente, donde se conclui, numa visão mais sociológica, que esse processo de escolarização é determinado por relações políticas, relações de força e por condições materiais.

Nesse processo de escolarização, os segmentos indígenas, ao se apropriarem dos conhecimentos da cultura dominante, operam mudanças em seu *habitus* (BOURDIEU, 1983), ou seja, em seu conjunto de disposições duráveis adquiridas no processo de socialização, em sua cosmologia, em suas bases materiais e em suas línguas.

Nessa relação de culturas, entretanto, existe um outro movimento que tem como base o modelo das próprias culturas indígenas, que é o de recriar e reelaborar seus elementos culturais. Contudo, não é tão fácil a reconstrução de uma cultura, principalmente porque se deve considerar os novos elementos que passaram a compor a realidade indígena.

Segundo Sáez (2008), as culturas se transformam “Não se ‘guarda’ ou se ‘perde’ a tradição – esta se reelabora sempre no lugar e no momento” (grifo do autor, p. 32). Assim como a cultura do não índio, a do indígena também não está cristalizada em sua gênese, o contato com outros povos traz novos elementos que modificam o presente e fazem novas marcas para o futuro. Sendo assim, vemos coexistirem em um mesmo território diferentes culturas que se combinam e permitem o surgimento de uma nova identidade, fruto de várias histórias.

Nesse sentido, a educação escolar, além de ser um direito básico, tem função estratégica para a construção dos projetos de futuro dos povos indígenas e se abre como espaço de diálogo entre culturas e saberes e de lugar de construção da alteridade dos povos.

A escola indígena, portanto, configura-se como uma situação de confronto intercultural, na medida em que tem sido espaço de embates entre as culturas, entre os interesses e o poder dos diferentes atores sociais envolvidos. É essa natureza conflituosa que modifica o sentido vertical de imposição atribuído à educação escolar e evidencia seu caráter de possibilidades de mudança. A fim de garantir essa sua natureza, faz-se necessário evitar uma interpretação unívoca da diversidade cultural brasileira (entre as culturas e dentro de uma mesma cultura), Somos um país plural, com variedade de línguas, de culturas, de tradições – diversas nações indígenas, portuguesas, negros (de diferentes tribos africanas), italianos, espanhóis, alemães, japoneses, coreanos, enfim, uma verdadeira “colcha de retalhos” forma a nação brasileira.

Por esse prisma, a concepção de uma população puramente receptora e inerte é rejeitada, e a escola deixa de ter um caráter dominador para transformar-se em lugar de resistência e de emancipação para os povos indígenas, passando a funcionar como forma de garantir a integridade étnica desses povos. Segundo Tassinari (2001), a escola aparece como espaço de interação. Nela, as diferenças oriundas de etnias distintas surgem e adquirem novas formas; é “onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados e, assim, reinventados” (p. 56).

Dessa forma, o termo educação indígena, nos anos de 1980, passa a ser empregado como uma tentativa de permitir que os elementos tradicionais das diferentes etnias pudessem ser retomados. Atualmente, o termo utilizado para designar a educação formal direcionada ao índio é “educação escolar indígena”. O termo “escolar” foi acrescido e sugere a possibilidade de diálogo entre o formal e o informal, dentro dos muros da escola.

Aqui vemos duas formas de se fazer educação. A primeira, a educação indígena tradicional, que independe de acontecer na escola e de haver a figura do professor formal. Assim, segundo Meliá (1979), é uma educação informal e assistemática, cuja graduação se dá conforme o amadurecimento psicossocial do aprendiz. O aprendizado se dá naturalmente, nas relações estabelecidas no cotidiano da aldeia. Assim, a criança aprende um ofício a partir do contato direto com a prática, na integração dos conhecimentos dentro de uma totalidade cultural; na sacralização do saber e no aprofundamento dos conhecimentos das tradições religiosas; na persuasão, para a formação da pessoa, de sua alteridade. Observando e praticando as tarefas realizadas pelos adultos, consegue apreender o necessário para se tornar útil ao grupo. A pesca, a caça, o artesanato, o aprendizado de qualquer atividade se dá num *continuum*, a cada dia, quando diferentes membros da comunidade operam como “professores”.

A segunda forma aponta para a educação que acontece dentro da escola. A partir de processos próprios de aprendizagem, espera-se que a escola, nesse novo modelo, possa estar contribuindo com a revitalização das culturas indígenas. Portanto, vemos a escola ganhando novos contornos, pois pretende valorizar as necessidades reais das diferentes etnias e a reconhecer a complexidade existente dentre os grupos e dentro dos próprios grupos. O diálogo entre essas duas alternativas contribui para que os grupos mantenham seus ideais, conservem suas diferenças e sua alteridade.

3.3 A educação escolar indígena no Acre

No Acre, somente na década de 1970, os índios passaram a ser reconhecidos; até então, as autoridades e a população em geral não aceitavam a existência de indígenas na região²⁵: “A noção geral das pessoas da região de Cruzeiro do Sul era a de que nela não existia índio, mas “caboclo integrado”, “caboclo domesticado e manso”, “caboclo” já casado com índio, adotando nossos costumes” (FUNAI, s.d., p, 34). Identificados como “caboclos”, eram, em sua maioria, integrados como mão de obra, uma vez que serviam aos interesses dos extrativistas que chegaram à região no final do século XIX.

No período referente aos primeiros contatos do não índio com o indígena da região, havia 3 “possibilidades” para o índio: fugir para o mais interior da floresta; ser capturado e transformado em seringueiro (mão de obra); ou ser morto. A primeira e a última “possibilidade” também era de interesse dos seringalistas porque era uma forma de se apropriar das terras e, assim, aumentar a extensão de suas estradas de seringa.

Vemos, nesta resistência de reconhecimento, uma forma superficial de se admitir quem é índio, ou quem não é. Para evitar que as terras do seringal Barão fossem oficializadas como Terras indígenas, os patrões procuram descaracterizá-los frente às autoridades. Nas denúncias feitas, indicam os Puyanawa como “‘lavradores’ ou ‘agricultores’ que em nada se equiparam aos índios... É notório que na área não existe silvícolas no verdadeiro conceito da lei, o que existe é uma falsa identidade para, através dela, gerar problemas de tensão social nas regiões onde reina a paz e a tranquilidade” (LOPES *apud* AQUINO, 1985).

Para as autoridades de então e população em geral, a pessoa para ser identificada como índio precisava de atributos externos, como usar cocar de penas, tanga e rapé, por exemplo; por este prisma, a indianidade está no aparente, na forma folclórica de explicar esse sujeito, construída ao longo da história, reforçada pela escola e ainda presente no imaginário social.

Compreender o índio dessa maneira foi conveniente para os “proprietários” das terras que, por direito, pertenciam aos índios Puyanawa. Estes ainda desconheciam o

²⁵ Com muita insistência, podiam confessar a existência de um ou outro grupo na região, poucos na verdade que habitavam...(FUNAI)

fato de suas terras terem sido demarcadas e tornadas suas. Em 1977, com o primeiro trabalho de identificação dessas terras, resultado da Portaria nº 160/P, de 23 de março de 1977 (cf. IGLESIAS, s.d.), foi-lhes conferido o direito de posse sobre a área da comunidade Barão Ipiranga, embora ainda insuficiente. Somente em 1983 tomaram ciência da situação, por intermédio da CPI/AC que, por isso, foi acusada de “promover a desordem e a carnificina na zona rural” (AQUINO, 1985, p. 9). Nesse período, os herdeiros do Coronel Mâncio Lima e outros conviviam com os Puyanawa em suas terras de forma pouco amistosa e, obviamente, estavam mais bem assistidos em termos de terras e dinheiro.

Ser índio é uma questão complexa e ultrapassa a visão limitada do “homem branco” para alcançar o conceito aceito pelos próprios grupos indígenas, principais interessados e os mais indicados para estabelecer os critérios de reconhecimento dessa indianidade – muito embora essa forma equivocada de identificar o índio também se encontre no discurso de alguns grupos dentro das comunidades indígenas.

Nincao (2008), bem como Maher (1996), ao discutirem sobre a identidade indígena, o fazem à luz de Barth (1969), que a define a partir do *critério de adscrição*, ou seja, é índio a pessoa reconhecida pelo grupo e, além disso, se reconhece enquanto tal. Vemos, neste critério, que o processo de construção da indianidade se faz em nível social, nas relações estabelecidas com o outro, índio e não índio, no âmbito do discurso, em um contexto cultural e político. “Entendo que a identidade do índio - [...] - só pode ser entendida se a pensarmos em termos de um fenômeno sócio-cultural e histórico por natureza, e por isso mesmo, essencialmente político, ideológico e em constante mutação” (MAHER, 1996, p. 29). Neste sentido a definição de um grupo étnico consiste em que seus membros se reconheçam e se identifiquem como membro de um determinado grupo (específico), distinto de outro.

Uma identidade é construída no âmbito dos usos da linguagem, das várias vozes e imagens presentes na realidade na qual estamos inseridos e na interpretação que fazemos delas no âmbito das representações oferecidas pela cultura em um processo dialógico; é a expressão do “eu-no-mundo”. Uma vez que se processa no diálogo eu-outro, a construção da identidade é relacional.

Então eu fico feliz porque eu vejo no semblante de cada Puyanawa se **expondo da maneira como se acha como índio**. Da maneira como se acha como índio dá pra se expor pras pessoas que estão aqui prestigiando pra ver. **Pra nós é bom as impressões que as pessoas levam** (Palavras do líder da comunidade quando entrevistado no dia da Festa da Terra, 17/05/08. Grifo meu).

Esse diálogo é expresso por diferentes linguagens, sendo uma delas a língua. Mesmo que a língua não seja responsável pela indianidade, ela é peça chave usada para compreender a formação de uma identidade, no caso deste trabalho, da identidade Puyanawa. Faz-se necessário, então, observar a relação do grupo com as línguas com as quais convive, pois o discurso precisa ser conhecido e isso só é possível pelo uso de uma língua, indígena ou portuguesa, como é o caso desta etnia.

A possibilidade de se expressar em uma língua, seja ela qual for, mostra este ser, como ele se traduz e se apropria dos elementos que compõem seu mundo. Neste processo identitário, a pessoa, numa atitude dialógica com esses elementos, busca o pertencimento a uma comunidade linguística, familiar, cultural. Sendo assim, a língua promove a identificação da pessoa pelo outro e por ela mesma, pois permite a exteriorização do ser, como aparece na citação anterior.

A interpretação que esse povo, em especial, faz em relação ao reconhecimento de sua identidade indígena, *a priori*, mostra as marcas de uma forma mais tradicional de se conceber a indianidade, o que se percebe nas falas de alguns que estão em busca da pureza cultural perdida.

Certo. Uma das coisas que nós conseguimos resgatar, primeiramente, acima de tudo, a nossa cultura. Nós temos um desafio de 8 anos atrás. Há mais de oito anos atrás nós tínhamos essa dedicação do dia a dia. [...]. Então, o que nós desafiávamos a buscar primeiro foi buscar como fazer a caiçuma (bebida fermentada feita da folha da mandioca). Graças a Deus, conseguimos. **Hoje a caiçuma tá no dia a dia da nossa vida**. [...]. Então, hoje a maioria das pessoas sabem fazer caiçuma. Adepois foi a pintura. **A gente conseguiu buscar como se pintar, qual é o tipo de tinta**. Essa tinta aqui é o jenipapo (apontando para a pintura do braço) a gente não sabia. (palavras do líder da comunidade quando entrevistado no dia da Festa da Terra, 17/05/08. Grifo meu).

Sobre este aspecto, Hall (2005) alerta sobre a realidade pós-moderna, considerando que esta, por apresentar uma cultura híbrida, não permite que a tradição impere, mas aprova a transição, a convivência de diversas culturas que acabam por provocar uma nova. Assim, os grupos étnicos se tornam “produto das **novas diásporas** criadas pelas migrações pós-coloniais. Eles devem aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas” (p.89. Grifo do autor). Sendo assim, o ser índio não se faz a partir do uso da língua tradicional (materna), mesmo porque muitas etnias só podem ter sua identidade analisada a partir do português, que é o caso do grupo em questão. “Afim, língua indígena é a língua falada por um povo indígena e não vice-versa. Portanto, o português pode ser uma língua indígena (SILVA e AZEVEDO, 1995).”

Terra, língua, parentesco e a relação dos grupos com a realidade pré-colombiana são condições que, isoladas ou em conjunto, podem indicar quem é índio. Posso então dizer que não é algo aleatório, mas alguma coisa construída dentro de uma coletividade. Dentre os critérios apresentados como indicativos do ser índio, destaco aqui o quesito parentesco, pois envolve afinidade, sem importar a raça, a religião ou mesmo o sangue. Se é um branco casado com uma índia, a pessoa pode ser aceita como índia e pode integrar-se à comunidade sem qualquer rejeição.

Quanto a este aspecto, em entrevista (10/06/10), a coordenadora de ensino do Núcleo de Educação do Estado em Mâncio Lima disse “quem quer ser índio vai ser índio, quem não quer sairá fora”. Porém, o fato que apresentou para ilustrar esta afirmação mostra uma realidade um pouco diferente no que tange à escolha pessoal sobre o ser índio.

Segundo ela, a escola precisava de um docente para ministrar aulas de Inglês. Diante da demanda apresentada, o Núcleo se preocupou em indicar um professor que soma duas características importantes, na concepção do não índio: domínio do idioma que ensinará e ser Puyanawa. Contudo, mesmo apresentando um bom currículo, o professor indicado não foi aceito pela liderança para ministrar aulas na comunidade, porque reside em Mâncio Lima²⁶, sendo, por isso, devolvido pela escola e substituído por uma professora residente na aldeia. No entanto, a nova professora deixa a desejar no

²⁶ Particularmente, questiono o motivo apresentado pela coordenadora do núcleo sobre a recusa do referido docente, por parte da liderança comunitária, até porque o pai dele mora e trabalha na comunidade e parece ser muito bem quisto.

questo domínio do idioma (do inglês). Este fato tem prejudicado a aprendizagem dos alunos e provocado os pais a reclamarem por um ensino de maior qualidade.

Ao ter feito opção de lotar o professor Puyanawa na escola, o Núcleo deixou de considerar o fato de ele residir fora da aldeia, avaliou como mais importante a competência na área; além disso, entendeu que “não morar na aldeia” não seria motivo de o docente ser rejeitado, primeiro, porque o pai do rapaz mora na aldeia, é índio e parece ser muito bem quisto por todos. Segundo, porque a professora anterior, de Inglês e Português, além de não residir na comunidade, não é índia e, no entanto, sempre foi muito bem recebida pelo grupo, considerada como “filha da terra”.

Diretora: (...) Ela disse que gostou muito do trabalho e está gostando. É filha daqui, ela saiu com 12 anos, parece. E ela gosta muito do trabalho que faz, mas aí tinha outra demanda.

[...]

Diretora: (...). Agora como professora do Ensino Médio ela vai continuar. Ela trabalha com Inglês e Português, nos dois turnos, no regular e no modular. Ela sai só da coordenação pedagógica (Em entrevista no dia 02 de junho de 2008²⁷).

Então, por que o rapaz foi devolvido? Talvez esta decisão tenha sido tomada no intuito de oferecer melhores condições de vida àqueles que fizeram opção por ficar na reserva e enfrentar todas as dificuldades geradas pelo processo de reconhecimento e, assim, incentivá-los a permanecer em suas Terras. No entanto, decisões dessa natureza, política, sacrificam o aspecto educacional, o que já está sendo percebido.

Segundo Dalmolin (2004), o reconhecimento dos grupos indígenas ocorreu a partir dos trabalhos de levantamento populacional desenvolvidos por entidades não governamentais, como o CIMI (Conselho Indigenista Missionário); a OPAN (Operação Anchieta) e a instalação da FUNAI na região, em 1976.

O Acre é o estado brasileiro que apresenta um maior número de etnias indígenas:

²⁷ Nesse momento da entrevista, a diretora comentava sobre a professora das línguas portuguesa e inglesa que estava devolvendo o cargo de assessora pedagógica na comunidade. Essa professora não é índia, mas residiu durante sua infância na comunidade e, por isso, está sendo considerada como “filha da terra”, expressão muito usada pelo povo acriano quando se referem aos naturais do lugar.

Existem 27 terras indígenas, com diferentes situações de regularização fundiária, totalizando cerca de 13% da população do estado. Nelas vivem aproximadamente 10 mil índios das etnias Ashaninka, Jaminawa, Kaxinawa, Katukina, Manchineri, Yawanawa, Kulina, Shawanawa, Shanenawa, Poyanawa, Jamamadi, Nukini, Kaxarai, além de vários outros grupos ainda isolados (GRUPIONI: 1998, p. 33).

A situação escolar atual apresenta mais de 5000 alunos matriculados nas 163 escolas indígenas, distribuídas entre o Ensino Básico (cf. <http://www.see.ac.gov.br>). O Acre parece estar muito envolvido no processo de construção de uma escola indígena diferenciada, pois apresenta várias ações, promovidas a fim de garantir a expansão de uma escola própria para os povos indígenas, dentre as quais encontramos: a parceria da Secretaria Estadual de Educação/SEE com ONG's voltadas para a questão indígena; a criação da Secretaria Extraordinária de Povos Indígenas/SEPI; a publicação de material em diferentes línguas indígenas presentes no estado; a criação de programas de formação de professores indígenas, dentre outras, conforme Craveiro e Perret. Ações dessa natureza permitiram que a escola se organizasse para desenvolver as políticas interessadas em atender às necessidades básicas de cada um dos povos.

Dentre as ONG's presentes no Acre, encontramos a CPI (Comissão Pró Índio) que, além de atuar com questões territoriais e de saúde, também está presente na área educacional. A CPI chegou ao Acre em 1979 e no ano de 1983 iniciou o projeto chamado "Uma experiência de autoria". Voltado para a formação dos professores índios, contempla o ensino e a pesquisa, tendo como proposta, dentre outras coisas, a produção de material didático pelos próprios professores índios.

Muitos livros foram produzidos dentro das mais variadas temáticas, escolhidas pelas próprias etnias de acordo com os interesses próprios (coletivos). Hoje, um dos cursos de formação de professores indígenas iniciado por esta organização está sob a responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado, desde o ano 2000, que é o Programa de formação intercultural diferenciado bilíngue para professores indígenas, que acontece no município de Plácido de Castro, por módulos. Uma vez por ano, os cursistas deste programa, professores indígenas, representantes das etnias presentes no Acre, com escolaridade inferior ao Ensino Médio, instalam-se no município por um período de 30 a 40 dias para receber a capacitação.

As políticas educacionais, voltadas para uma escola indígena diferenciada, admitem que cada comunidade indígena pense sua escola. Esta realidade permite que os diversos povos apontem para uma escola muito particular, direcionada, especificamente, para seus interesses comuns e as ações como as apresentadas no parágrafo anterior contribuem para o sucesso dessa empreitada.

Dentro desta proposta, a escola tem ganhado terreno porque os grupos indígenas têm desejado tomar posse de um saber mais múltiplo, ou seja, o chamado universal, que é acrescido aos saberes de suas próprias tradições. Esse desejo os move em busca de uma escola que esteja de acordo com seus anseios. Silva e Azevedo (1995) mostra os atributos especificidade e diferenciação como necessários para a construção dessa escola, contudo insuficientes para a formação de uma escola indígena autônoma: “É necessário, ainda, assegurar o direito dos povos indígenas a associarem verdadeiramente as suas escolas aos seus projetos de presente e futuro. Em outras palavras, é preciso assegurar que (...) tenham o controle efetivo de suas escolas” (p. 161).

Apesar de a escola inserida nas comunidades indígenas ter apresentado, por muito tempo, seu lado negativo, o de apagar as marcas próprias de cada etnia, o de catequizá-los, muitos grupos indígenas constataram que a educação formal pode se tornar grande aliada para o fortalecimento de sua cultura, de sua língua. Ao falar sobre a influência do não índio sobre a cultura Puyanawa, o ex-Cacique relata que, a partir da relação intercultural, eles “Aprenderam a fazer parceria e o que alcançaram foi através dos brancos. Têm que aprender a fazer parceria.” (Entrevista realizada em 04/05/07). Conciliar as duas línguas parece ser fundamental para o grupo que convive com a possibilidade de “revitalização” de sua língua indígena e com a necessidade da língua portuguesa como condição de pertencimento social, econômico e político na sociedade nacional.

A realidade sociolinguística dos povos indígenas é extremamente diversa. Alguns povos falam mais de uma língua, outros são monolíngues quer na língua indígena, quer no português, como é o caso dos Puyanawa e de vários grupos que habitam próximo ao litoral, para os quais hoje o português é sua única língua de expressão.

Em face da baixa densidade populacional de certos povos, e o fato de se constituírem em povos minoritários, dentro do Estado Nacional, muitas línguas indígenas hoje correm o risco de desaparecer. Rodrigues (2005, p.36) nos informa que,

“no plano mundial”, uma língua falada por menos de 100 mil pessoas está em risco e merece cuidados especiais. Olhando por este prisma, encontramos **todas** as línguas indígenas brasileiras ameaçadas, pois das 180²⁸ existentes em território nacional nenhuma sequer alcança a marca dos 50 mil falantes. Ainda segundo Rodrigues, a Tikúna é a língua mais forte e, no entanto, apresenta um pouco mais de 30 mil falantes. A seguir, trago o quadro das línguas indígenas ainda faladas no Brasil, conforme Rodrigues (*op. cit.* p. 37).

²⁸ Cf. ISA – Instituto Sócio Ambiental. No Brasil atual, Línguas, troncos e famílias.

Famílias e línguas indígenas do Brasil Localidade nº de falantes	
Aikanã	Aikanã, RO, 264
Arawá	Banawá, AM, 215; Deni, AM, 736; Jamamadí (Kanamanti), AM, 800; Jarawára, AM, 160; Kulina (Madihá), AC e AM, 2318; Paumari, AM, 870; Zuruahá, AM, 143
Arikém , tronco Tupi	Karitiána, RO, 206
Aruák	Apurinã (Ipurinã), AC e AM, 2779; Baniwa do Içana, AM, 5141; Baré, AM, 0; Kámpa (Aváninka), AC e AM, 813; Kuripáko, AM, 1.115; Maxineri (Manchineri), AM, 459; Mehináku (Meinago), MT, 199; Paikú, AP, 918; Paresi, MT, 1.293; Salumã (Enawenã-nawê), MT, 320; Tariána, AM, 55; Teréna, MS e SP, 15.795; Wapixána, RR, 6.500; Warekêna, AM, 491; Waurá, MT, 321; Yawalapiti, MT, 208
Awetí , tronco Tupi	Awetí, MT, 138
Bora	Miranha, AM, 613
Boróro , tronco Macro-Jê	Boróro, MT, 300; Umutina, MT, 0
Chiquito	Chiquito (Chiquitano), MT, 2.000
Guaikurú	Kadiwêu, MS, 1.592
Guató , tronco Macro-Jê	Guató, MS, 57
Irántxe	Irántxe, MT, 326; Mynký (Münkü, Menky), MT, 78
Jabuti	Arikapú, RO, 19; Jabuti (Jeoromixi), RO, 123
Jê , tronco Macro-Jê	Kaingáng, PR, SC, SP e RS, 25.000; Kayapó (Mebengokré), MT e PA, 8.148; Panará, MT e PA, 202; Suyá, MT, 334; Tapayúna, MT, 58; Timbira, MA, PA e TO, 4.445; Xavante, MT, 9.602; Xerente, TO, 1.814; Xokleng, SC, 757
Jurúna , tronco Tupi	Jurúna (Yudjá), MT, 278; Xipáya, PA, 2
Kanoê	Kanoê, RO, 6
Karajá , tronco Macro-Jê	Javaé, TO, 919; Karajá, GO e TO, 2.500; Xambioá, TO, 185
Karib	Arara do Xingu (Ukarangmä), PA, 195; Bakairi, MT, 950; Galibi (Kariña), AP, 28; Hixkaryana, AM, 308?; Ikpeng (Txiikão), MT, 319; Ingarikó, RR, 675; Kalapálo, MT, 415; Kapóng (Patamóna), 50; Kaxuyána, PA, 69; Kuikúru, MT, 417; Makuxi, RR, 16.500; Matipú, MT, 119; Nahukwá, MT, 105; Taulipáng (Taurepá, Pemóng), RR, 532; Tiriyo (Tirió), PA, 735; Waimiri (Waimiri-Atroari), AM, 931; Waiwái, AM e RO, 2.020; Wayána, PA, 415; Yekuána (Mayongóng), RR, 426
Katukína	Kanamari, AM, 1327; Katawixi, AM, ?; Katukína, AM, 289; Txunhuá-djapá (Tsohom-djapá), AM, 100
Kokáma (Omáqua, Cambéba), língua mista, AM,	
Krenák	Krenák (Botocudo), MG, 6
Kwazá	Kwazá (Kwayá, Coaiá), RO, 25
Máku	Máku, RR, 1
Makú	Dáw (Kamã), AM, 83; Húpda, AM, 1.431?; Nadêb, AM, 480?; Yuhúp, AM, 400

Famílias e línguas indígenas do Brasil Localidade nº de falantes	
Maxakali , tronco Macro-Jê	Maxakali, MG, 802
Mawé , tronco Tupi	Mawé (Saterê), AM e PA, 7.134
Mondé , tronco Tupi	Arara do Beiradão ou do Aripuanã, MT, 5?; Aruá, RO, 58; Cinta-larga, MT e RO, 1.900; Gavião (Ikôro, Digüt), RO, 436; Mondé, RO, Paitér (Surui de Rondônia), RO, 920; Zoró, MT e RO, 414
Mundurukú , tronco Tupi	Kuruáya, PA, 5; Mundurukú, AM e PA, 7.500
Múra	Mura, AM, ?; Pirahã, AM, 360
Nambikwára	Lakondê, RO, 1; Latundê, RO, 20; Mamaindê, MT, 103; Nambikwára do Sul, MT, 663; Sabanê, RO, 15
Ofayé	Ofayé (Opayé, Ofayé-Xavante), MS, 5?
Páno	Amawáka, AM, 220?; Katukína, AC e AM, 318; Kaxarari, AM e RO, 269; Kaxinawá, AC, 3964; Korúbo, AM, 250; Kulino (Kulina), AM, 20; Marúbo, AM, 1.043; Matsés, AM, 829; Nukini, AC, 458; Poyanáwa, AC, 403; Xawanáwa (Arara), AC, 200; Yamináwa, AC, 618; Yawanáwa, AC, 450
Puruborá , tronco Tupi	Puruborá, RO, 2
Ramaráma , tronco Tupi	Káro, RO, 184
Rikbaká , tronco Macro-Jê	Rikbaká (Rikbaksá, Canoeiro), MT, 909
Samuko	Chamacoco, MS, 40
Tikúna	Tikúna (Tukúna), AM, 32.613
Trumái	Trumái, MT, 120
Tukáno	Arapáso, AM, 328; Bará, AM, 39; Barasána, AM, 61; Desána, AM, 1.531; Juriti, AM, 35; Karapaná, AM, 42; Kubéwa, AM, 287; Miriti-Tapúya, AM, 95; Pirá-Tapúya, AM, 1.004; Siriana, AM, 17; Tuyúka, AM, 593; Wanána, AM, 447
Tupari , tronco Tupi	Akuntsú, RO, 6; Kepkiriwát, RO, 0; Makuráp, RO, 2.67; Sakirabiát (Mequém, Mequéns), RO, 66; Tupari, RO, 338; Wayoró (Ajurú), RO, 15
Tupi-Guarani , tronco Tupi	Amondáwa, RO, 83; Anambé, PA, 2; Apiaká, MT, 2; Araweté, PA, 278; Asurini do Tocantins (Akwáwa), PA, 303; Asurini do Xingu (Awaeté), PA, 106; Auré-Aurá, MA, 2; Avá-Canoeiro, GO, TO, 16; Diahói (Diarroi), AM, 50; Guajá, MA, 280; Guajajara, MA, 13.100; Guarani (Kaiwá, Mbyá, Nhandéva), ES, MS, PR, RJ, RS, SC e SP, 30.000; Juma, AM, 7; Ka'apór (Urubu), MA, 800; Kamayurá, MT, 355; Karipúna, RO, 1; Kayabi, MT, 1.000; Língua Geral Amazônica (Nheengatú), AM, 3.000; Parakaná, PA, 800; Parintintin, AM, 156; Surui do Tocantins (Mudjetre, Akewára), PA, 185; Tapirapé, MT, 438; Tembê, PA, 820; Tenharim, AM, 585; Uruewawau, RO, 87; Wayampi, AP, 525; Xetá, PR, 3; Zo'é (Jo'é, Puturú), PA, 152
Txapakúra	Kujubim, RO, 27; Orowin (Oro Win), RO, 50; Torá, AM, 51; Urupá, RO, 150; Wari (Pakaanóva), RO, 1.930
Yanomámi	Yanomámi (Ninám, Sanumá, Yanomám, Yanomámi), RR, 11.000
Yaté , tronco Macro-Jê	Yaté (Camijó, Fulnió), PE, 2.930

Dentro desta realidade, a escola, que no passado foi um dos principais instrumentos de negação da diversidade linguística e de imposição do português como língua nacional, pode ter um papel importante na manutenção e na valorização das línguas indígenas. Para se garantir alcançar este objetivo, é preciso “ (...) trabalhar educacionalmente, culturalmente e politicamente (...)” (TEIXEIRA, 1995, p. 310).

Conforme o Art.5, Res. CEB 03, as escolas indígenas, assim constituídas, deverão:

Contar com regimentos escolares próprios e projetos pedagógicos construídos com a participação das comunidades indígenas tendo por base as diretrizes curriculares nacionais referentes a cada etapa da educação básica, as características particulares de cada povo ou comunidade, suas realidades sociolinguísticas e os conteúdos curriculares especificamente indígenas, alicerçados nos modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena.

A escola que está sendo preparada mostra que alguns grupos, dentre os quais se encontra o Puyanawa, optaram por ampliar suas possibilidades de ação e, por conseguinte, permitem o encontro entre o saber tradicional e o conhecimento novo. Contudo, o diálogo entre estes saberes no espaço escolar não acontece de forma muito tranquila, uma vez que só os saberes sistematizados “cabem” dentro da escola. Sendo assim, para que o saber tradicional seja aceito, precisa ser transformado, sistematizado. Além disso, o saber tradicional está pautado em verdades diferentes daquelas consideradas pela cultura hegemônica, o que, para Dalmolin (2004), mostra que o processo de sistematização é algo muito complexo e, por conseguinte, prejudica a construção da escola indígena: “(...) não é tarefa simples, sistematizar em conteúdo escolar, verdades conflitantes com as “verdades” da cultura dominante, tornando lenta a construção da escola indígena” (p. 294).

Acho importante abrir espaço para refletir sobre as diferentes verdades encontradas nessa arena de discussões. Temos pessoas, indígenas ou não, inseridas em um mundo que, embora fisicamente seja o mesmo, a mesma “terra”, é diferente por uma questão de perspectiva, construída nas relações estabelecidas com o outro, sujeito e

objeto. Essas relações é que vão oferecer as imagens capazes de favorecer a construção de um mundo específico para cada um desses grupos, mas que nem por isso é fictício, ou mesmo imaginário como os contos de fadas.

Nesse contexto, então, encontramos povos indígenas em busca de assegurar o direito a uma educação escolar mais voltada para seus interesses reais, para o fortalecimento de suas tradições. Vejo aqui o princípio da autodeterminação mencionado por Cavalcanti e Maher (2005), ou seja, cada grupo faz suas escolhas e determina o que é considerado melhor para si em diferentes âmbitos, tanto político como pedagógico. É a garantia de diálogo entre os indígenas e os não índios, respeitando, assim, a pluralidade nacional.

Os indígenas pretendem, então, uma escola que desenvolva um trabalho mais de acordo com a realidade/necessidade de cada etnia, que prepare sujeitos em condições de atuarem dentro de seu próprio grupo, de sua cultura e não apenas para desenvolver atividades eleitas pelo “homem branco” como essenciais – muitas vezes, ou na maioria delas, sem serventia para eles.

Vemos, então, a necessidade de uma escola específica e diferenciada. Sendo assim, embora a escola imposta às populações indígenas tenha facilitado a difusão de certos elementos da cultura “branca”, contribuindo, desta forma, para o fortalecimento da ideologia hegemônica, na sociedade nacional, acabou por permitir a transformação desses elementos em instrumentos para as ações indígenas.

A obrigatoriedade de se usar a língua da cultura dominante inegavelmente trouxe prejuízos para as comunidades indígenas, por um lado, principalmente por impedir que as crianças aprendam a língua de seu grupo como primeira língua, o que provoca o desaparecimento desta. Teixeira (1995) considera esse fenômeno muito semelhante ao que acontece com os animais e as plantas, pois, de acordo com os biólogos, a preservação das espécies está relacionada à capacidade de reprodução. Assim, se a língua deixa de ser transmitida às novas gerações, a tendência é sua extinção, sua morte.

O outro lado da questão mostra que a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa pôde servir a alguns interesses indígenas, pois, em diferentes oportunidades, suas reivindicações ecoaram aos ouvidos dos governantes, inclusive, a de garantir uma escola mais condizente com seus perfis. Situações como esta só se tornam possíveis porque a escola é um espaço socialmente construído, logo, permite negociações em seu interior.

O panorama ora apresentado nos permite vislumbrar uma mudança nas relações desses sujeitos com o saber mais formal, uma vez que, parafraseando Charlot (2001), o indivíduo só se mobiliza em busca de um saber quando percebe vantagens para si. Logo, a mobilidade do homem em direção ao saber se torna possível por ser este indivíduo portador de desejos e estar envolvido em relações sociais.

Nesse sentido, não podemos desconsiderar o fato de muitos povos indígenas, inclusive o Puyanawa, viverem relações sociais mais amplas e estarem inseridos na sociedade capitalista com todos os seus apelos. Destarte, vale ressaltar a questão da identidade sociocultural, a necessidade de preservação da mesma e como a educação escolar pode produzir resultados que têm repercussões descentralizadoras, potencialmente criadoras de divisões internas do grupo.

Segundo Bourdieu (2003), a cultura transmitida pela escola separa os que recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas. Aqueles que possuem a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes. Assim, o domínio de diferentes formas de linguagem, de determinados hábitos e atitudes, e a posse de conhecimentos de significação próprios do “mundo dos brancos” transformam-se em capital simbólico para os que passaram pela escola.

Os indígenas que optaram pela escola buscam, nesta instituição, meios que favoreçam a produção de um ajustamento e uma organização social modificada, para melhor se adaptarem às novas condições históricas, visto pertencerem à sociedade brasileira. Nesse sentido, a escola representa a luta pela sobrevivência da cultura destes povos.

Contudo, devemos ter cuidado para não transformar a diversidade em algo segregador. É importante, para o desenvolvimento das comunidades indígenas, que a escola combine os conhecimentos presentes na tradição indígena com aquele encontrado na cultura não índia. Parece que a soma desses conhecimentos é indispensável para a formação de uma educação escolar diferenciada e para o fortalecimento dos grupos em questão.

3.4 A escola entre os Puyanawa

Antes de refletir sobre a instituição escolar na comunidade Puyanawa, considero importante apresentar um pouco da história desse povo. Quem são eles? O Puyanawa, puya = gente e nawa = sapo, é como se apresentaram no início de meu contato com a escola (entrevista com a equipe gestora em 18/04/07). Reza a lenda que

Antigamente não existia ninguém no mundo. Existiam somente as vozes. Um dia, quando a palmeira – paxiubão – botou o primeiro cacho de frutas, a capemba caiu no pé da paxiubeira. Dentro da capemba foi acumulando água da chuva e folhas de árvore. Da mistura da água da chuva e das folhas das árvores um dia surgiu de dentro da capemba de paxiubão dois seres vivos: pëyanawá (gente de folha) e puyanawa (gente de sapo). Cada um formou uma aldeia e foram morar separados... (Trecho da lenda do surgimento do povo Puyanawa, cedida pela direção da escola)

Assim contam sua gênese. Essa narrativa mostra uma forma de explicar o início de um povo, similar às histórias contadas por outros povos indígenas que explicam sua gênese a partir da própria natureza: “Antigamente não existia ninguém no mundo. Existiam somente as vozes. Um dia, quando a palmeira – paxiubão – botou o primeiro cacho de frutas, a capemba caiu no pé da paxiubeira”. Vejo no resgate desta lenda uma forma muito particular de explicar o surgimento do grupo, que mesmo similar em alguns aspectos as lendas de outras etnias, a gênese é do Puyanawa. Em um processo de simbiose os elementos da natureza (água, palmeira) dão forma e vida aos ancestrais dos Puyanawa. Retomar narrativas como essa ajuda na sobrevivência da memória desse povo e favorece o retorno às tradições, abandonadas por exigência do “coronel de barranco” ou “coronel da borracha”, como eram conhecidos os seringalistas.

Desde o fim do século XIX, o Acre foi alvo das invasões de caucheiros peruanos e seringalistas, acompanhados por grupos de seringueiros, brasileiros, que descobriram nessas terras a possibilidade de enriquecer através da extração da borracha. As notícias sobre as facilidades de conseguir ascender-se economicamente no norte do país

espalharam-se e chegaram, principalmente, até aos nordestinos²⁹, que viam no comércio da borracha oportunidade ímpar. Assim, muitos nordestinos migraram em direção ao “Eldorado” em busca de explorar o “ouro negro”, como ficou conhecida a borracha. No entanto, ao chegarem a essa região, a realidade se mostrou diferente da imaginada; além da mão forte do seringalista que os mantinham sob rédeas curtas, ainda encararam a dura realidade amazônica – o excesso de chuvas e a malária são alguns componentes desse cenário que dificultava a extração do látex.

Dentre os seringalistas, destaco o cearense Coronel Mâncio Lima³⁰ por ter sido responsável pelo “amansamento” dos índios da localidade. Este chegou à região por volta do ano de 1900, ciclo áureo da borracha³¹, e, como todos os demais que se instalaram na Amazônia nesse período, trazia consigo a intenção de explorar a matéria-prima mais cobiçada pelo mundo moderno, a borracha. Ao seguir rumo ao coração da floresta, trouxe em sua caravana muitos homens dispostos ao trabalho e interessados em melhorar sua situação econômica.

No Acre, a região banhada pelos rios Purus e Juruá foi a primeira a receber esses “desbravadores” que com o resultado positivo da expedição – encontraram uma quantidade significativa da árvore “leiteira” – iniciaram o povoamento das novas terras a fim de garantir a posse e a mão de obra necessária para a extração do “ouro negro”. Assim, enorme contingente de pessoal começou a chegar por essas paragens e os “coronéis de barranco” tomando posse das terras onde cresciam a *Hevea Brasiliens* (seringueira) as transformavam em seringais, estradas de seringa.

Mâncio Lima, sabendo da existência de índios na região e por medo de por eles ser atacado, fixou-se ao sul, às margens do rio Moa. Ocupando larga extensão territorial, logo iniciou o trabalho de abertura de estradas de seringa e rapidamente transformou a sede do seringal Jaraguá em fazenda Barão do Rio Branco.

²⁹ A migração do nordestino para a Amazônia deveu-se sobretudo a seca que castigou a região no ano de 1877, causando fome e miséria. Outro aspecto importante que ocasionou a retirada de grande contingente de sertanejos foi à decadência da economia nordestina, cearense, principalmente. Esta atravessava um período de sérias dificuldades acarretadas pelo corte nas importações do algodão. Nesse período de final de século, o nordeste tinha sua economia baseada no cultivo do algodão tendo como seu maior comprador os Estados Unidos da América, que devido a Guerra de Secessão viu-se obrigado a parar com sua produção. O término da guerra marcou o início da decadência nordestina, pois os Estados Unidos retomaram sua produção encerrando as negociações com o Brasil, provocando, por conseguinte, a quebra econômica do Nordeste. (CARVALHO, 2001. p. 35)

³⁰ Neste caso o uso do título “coronel” designa tanto o coronel de barranco como a patente militar, pois de fato Mâncio Lima foi Coronel, da extinta Guarda Nacional, cf. Mesquita Jr, 2004.

³¹ O ciclo da borracha alcançou dois momentos áureos. O primeiro datado de 1870 a 1910 e o segundo, menos suntuoso que o primeiro, no período da Segunda Grande Guerra.

É nesse ambiente que o contato com o Puyanawa acontece. Rumores sobre a existência de índios que habitavam a região dos rios Moa e Paraná dos Mouras eram ouvidos desde o final do século XIX. Tendo sabido sobre esses índios, o Coronel Mâncio tenta contatá-los para “catequizá-los” e colocá-los a “serviço da pátria”, sinônimo de escravizá-los para aumentar o contingente de seringueiros, objetivo alcançado depois de mais de uma década de tentativas e que se tornou possível por contar com a ajuda do experiente “amansador” de índios, Antônio Bastos, funcionário do SPI (Serviço de Proteção ao Índio).

Há informações de que “... em 1913 havia mais ou menos 200 pessoas no Seringal Barão. Esta informação é confirmada por Branco. Em 1913 foram catequizados 208 Poyanawa”... (FUNAI, s.d., p. 6). Este número não indica o total de índios Puyanawa na época, pois estes estavam divididos em vários grupos, “amansados” em diferentes períodos, a partir de 1906, segundo o mesmo documento da FUNAI (s.d., p. 6).

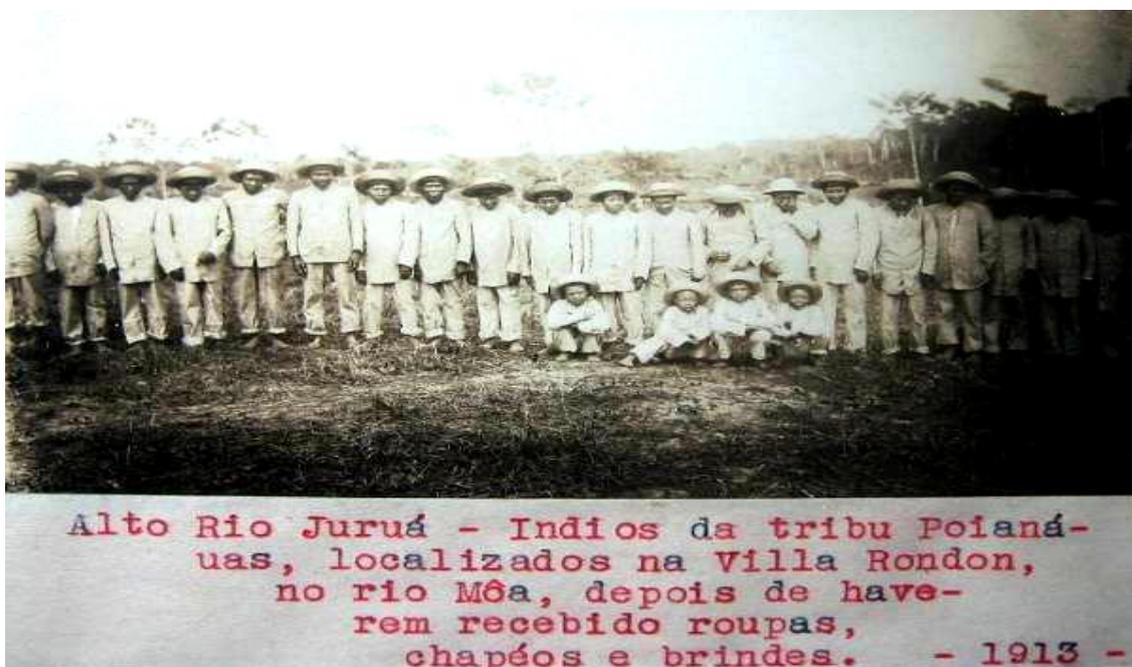


Foto 12: Índios Puyanawa. Fonte: pib.socioambiental.org/pt/povo/poyanawa/print

O Puyanawa não conseguiu se adaptar à vida de seringueiro, pois, como os demais, não índios, eram tratados como escravos. Diante dessa realidade, o grupo foge, mas é novamente capturado e o Tuxaua Wuvãkãî (Napoleão Puyanawa) é assassinado de forma violenta. Este fato venceu toda resistência do Puyanawa. Somente com a morte do Coronel Mâncio Lima, em 1950, esses índios são liberados do regime escravo.

Essa história da captura e morte do Tuxaua e de como o grupo foi “amansado” é contada, atualmente, por eles, em suas festas e em atividades escolares. São narrativas orais, que, vivas na memória dos mais velhos, passam a compor os eventos indígenas na comunidade, na tentativa de não deixar morrer sua história e a lembrança da época de cativo.

Um novo momento é inaugurado com a morte de Wuvãkãî, para os indígenas e não indígenas. Para os primeiros, porque são novamente apresentados à cultura estrangeira e obrigados a assimilá-la, processo que os forçou a abandonar ao máximo a sua cultura, sua língua, suas tradições. Para os segundos, por terem conseguido alcançar a meta de escravizar a etnia e, assim, garantir o “amansamento” desse grupo, podendo aumentar o contingente de mão de obra. O alcance desta meta levou a duas ações: a implantação de uma escola na aldeia: “... o governo prefetural criou em 1914, uma escola primária, ...” (FUNAI, s.d., p. 28); e a proibição de se falar em Puyanawa.

Depois que os índios foram domesticados, foi também construída a escola para educar os demais índios, ou seja, a meninada de 7 anos para cima, isso para poder ficar mais fácil de perderem a sua cultura e tradição que foi quase toda perdida. Pois foi assim que aconteceu.

Sendo construída a primeira escola em 12 de maio³² no Barão na década de 1915 a 1916 e depois fundada em 13 de maio de 1917 sendo o primeiro professor Casimiro Bandeira, que lecionou muitos anos conseguindo educar os índios, aprendendo a ler/escrever até ao ponto de serem eleitores, ou seja, cidadãos brasileiros. Com o direito de votar na época das eleições. Sendo também o segundo professor Manduca Pessoa, o terceiro Nadi Brito, o quarto prof^a Iraci Cruz, o quinto, Ilda Nascimento e o sexto Maria Júlia, o sétimo Sodrelina Almeida Dantas, professora que chegou na década de 1946 a 47 e que foi embora no ano de 1959³³. (resgate da história oral da etnia, extraído do caderno que acompanha o professor da língua puyanawa, foi escrito por seu pai em 31/07/03).

³² O número referente ao dia não está nítido; tenho dúvida entre 10 e 12.

³³ No texto está grafado “Julha”. Em alguns momentos sou fiel à forma de escrita dele; em outros, não.

A escola, em meio a esses acontecimentos, foi imposta para servir aos interesses dos *dawa* (o não índio na língua Puyanawa), que substituíram a cultura, a língua e a identidade indígenas pelas suas. Assim, o Puyanawa foi uma das etnias que compõem o território acriano, que mais sofreu com a presença imposta do não índio e por ficar sem alternativas se viu obrigado a abandonar sua língua tradicional.

Essa etnia conviveu com uma escola implantada, imposta, em sua comunidade desde o início do século XX, que, atendendo aos interesses externos ao grupo, contribuiu para distanciar os mais novos das tradições de seu povo. É uma comunidade muito próxima da comunidade não índia, tanto no que se refere ao aspecto geo-político-econômico, quanto ao sociocultural.

Essa escola do início do século XX aos poucos deu lugar a outra mais condizente com seus objetivos e desde 2000 adotou uma postura de parceira da comunidade. Funciona como mediadora e interlocutora desta com o mundo externo à aldeia, num diálogo com os diferentes saberes que estarão a interferir na escola indígena atual, os saberes universais indicados para todos os estudantes, independente do grupo ao qual pertençam (índio ou não índio) e os tradicionais indígenas próprios da etnia (neste caso, em fase de recuperação). É uma postura recente, pois esta instituição foi responsável pela quase extinção de suas tradições, da cultura e do idioma³⁴.

Segundo a diretora da escola, no dia 13 de maio de 1917, a primeira escola voltada para atender à população Puyanawa foi inaugurada com o nome de “13 de maio”. Era uma escola multisseriada, realidade bastante comum em área rural, porque atendia também aos outros empregados do seringal, alguns com certo conhecimento escolar. Mas seu principal objetivo estava em alfabetizar os índios (entrevista realizada em 18 de abril de 2007). Nessa época, não havia prédio próprio, funcionava na casa de uma família da aldeia, localizada em um terreno situado atrás da atual escola. Mais tarde funcionou em outra casa, próxima ao igarapé, num local chamado Brasília e, depois de alguns anos, funcionou no antigo barracão. Em 2003 foi construído o atual prédio da escola.

No ano de 2007, a escola recebe novo nome, passa a ser identificada como Escola Estadual Ixübãý Rabuñ Puyanawa, regulamentada pela gerência indígena. Isso foi feito por ser a comunidade indígena e o nome anterior, Treze de maio, remontar a data quando houve a libertação dos negros escravos, sendo percebida pelos Puyanawa

³⁴ Segundo Paula (1992, p. 15), a necessidade de revitalizar a língua surge como uma extensão do processo de auto-identificação grupal, gerado pela auto-delimitação de suas terras, por volta de 1990.

como sem significado para a comunidade indígena. O nome atual é em homenagem a um casal de índios considerados os mais guerreiros da aldeia.

Hoje a escola ganhou condição de escola indígena, voltada para atender aos interesses da comunidade na qual está inserida. Para desenvolver esta tarefa, tem enfrentado certa dificuldade, pois a compreensão sobre o significado de uma escola diferenciada diverge entre os membros do grupo. Há, por exemplo, professores que entendem que a aprendizagem pode e deve acontecer para além do espaço formal da escola e que as aulas não precisam ser diárias. Para outros, essa forma de pensar mostra descompromisso com a educação e é o espaço físico da escola o lugar ideal para o ensino e a aprendizagem acontecerem. São discussões salutares, pois favorecem o amadurecimento do grupo quanto à escola intercultural e bilíngue. Enquanto não chegam a um acordo, a escola, nesse sentido, continua operando, orientada pelos moldes da escola não índia.

Ao comparar essa escola com a do “branco”, no caso, a Puyanawa, percebo poucas diferenças apresentadas em sua organização, pois basicamente apresentam a mesma estrutura, e a autonomia (financeira e pedagógica) ainda está sendo desenhada.

Os Poyanawa utilizam o português como principal língua de comunicação e as características da escola indígena da aldeia são muito semelhantes às das escolas não-indígenas, com horários definidos e calendário semelhante ao não-índios (CRAVEIRO e PERRET, s.d., p.117).

No entanto, alguns aspectos vêm sendo incorporados ao cotidiano escolar no sentido de essa escola ser reconhecida no universo específico da Educação Escolar Indígena Intercultural, Diferenciada e Bilíngue, doravante EEIID e B. A escola segue dois calendários: um elaborado pela SEE, comum às escolas estaduais, e outro específico, feito em respeito às atividades comunitárias. Também podemos observar a flexibilidade curricular; sua estrutura oferece o ensino da língua puyanawa. Além disso, as atividades culturais comuns de serem oferecidas pelas escolas estaduais índias sofrem pequenas mudanças em relação às encontradas nas escolas não índias, com espaço para mostras de danças, pinturas e outros aspectos de sua cultura tradicional. Ações como estas indicam o caminhar da comunidade rumo à escola diferenciada, mas se mostram insuficientes para garantir a alteridade desse povo.

As escolas estaduais acrianas foram, paulatinamente, sendo organizadas em ciclos de aprendizagem. Essa proposta traz o indicativo de promover o aluno dentro de cada ciclo, evitando-se ao máximo a reprovação. Um dos motivos que leva a essa prerrogativa, oriundo de questões educacionais apoiadas em causas políticas, econômicas e sociais, é o direito a uma educação gratuita e de qualidade a todos, ou seja, a democratização da escola.

Há de se ter o cuidado, entretanto, para não confundir a promoção, que acontece dentro do mesmo ciclo como sendo automática, na versão é proibido reprovar. Demo (1998) chama a nossa atenção para o fato de, em se tratando da preocupação com a promoção do aluno, a LDB (9394/96) deixa pouco claro que o principal interesse pese sobre a formação com qualidade do sujeito, justificando essa má impressão como sendo resultado desse cuidado com a progressão do aluno não estar acoplada a “compromissos modernos da aprendizagem, que privilegiam o esforço reconstrutivo do aluno com o **apoio inteligente do professor** e do sistema escolar” (DEMO, 1998, p. 74. Grifo meu), e, por conseguinte, “resta a impressão fátua de que o aluno tem de progredir a qualquer custo, também quando e talvez sobretudo quando não aprende” (ibidem, ibidem).

Inserida nessa modalidade desde o início do ano letivo de 2010, a escola Ixübã Rabuñ Puyanawa apresenta as turmas do Ensino Fundamental dispostas em 2 ciclos, o 1º e o 2º³⁵. Encontrei, então, uma comunidade trabalhando na construção de uma escola diferenciada, organizada em ciclos. Duas situações muito recentes em seu cotidiano que exigem mudanças nas funções escolares e nas dos professores passam a ser vivenciadas e algumas questões precisam ser pensadas e respondidas pela equipe pedagógica, composta também pelos professores, a fim de garantir uma educação de qualidade, para além das letras das leis.

O professor que agora atua em uma escola cuja dinâmica de organização deixou de ser por séries precisa considerar as características específicas desse formato voltado para superar o fracasso escolar: os novos parâmetros de formação das turmas, o processo avaliativo e a promoção do aluno³⁶, para citar algumas – as quais considero mais visíveis. Por isso o professor precisa estar preparado para atuar nesse sistema e

³⁵ O primeiro ciclo, com duas turmas, corresponde ao *continuum* da alfabetização; está distribuído entre o 1º e o 2º ano. A turma do primeiro ano é formada por 16 alunos e a do segundo, por 20 alunos.

³⁶ Para saber mais, ver, além de outros, ALAVARES, 2009; PERRENOUD, 2004 e MAINAIRDES, 2007.

repensar sua prática a partir dos elementos que compõem as características de uma escola assim organizada.

Acredito que a metodologia do professor e sua concepção do processo ensino-aprendizagem sofrem ou devem sofrer modificações a partir dessa proposta, porque se faz necessário considerar o tempo de permanência do aluno na escola, elemento intimamente relacionado ao sistema utilizado de promoção e reprovação que se contrapõe ao do regime seriado. No entanto, sem desconsiderar essa disposição em ciclos como fenômeno sócio-histórico, é forte a base psicológica desse sistema a partir das teorias de Vygotsky, Wallon e Piaget.

Como vemos, são muitos os desafios apresentados à escola Puyanawa. Em relação ao ensino da língua puyanawa, seu corpo docente e os demais profissionais que trabalham ali estão em processo de aprendizagem desta língua. Nessa empreitada, sentem falta de material impresso que possa servir de apoio no ensino: “Eu só quero dizer uma coisa que... A gente sabe que quando a gente tem as coisas anotadas no papel, elas se tornam mais fáceis de a pessoa repassar o conhecimento que a gente já tem” (Declaração do professor da língua em reunião do dia 08 de agosto de 2008).

Interpreto a necessidade de uma versão escrita da LI por parte de membros da comunidade, como forte influência da escola entre os Puyanawa, porque a escola é o lugar da escrita. O português é usado por essa etnia como língua de comunicação, aprender a forma escrita desse idioma para essa comunidade tem sido importante devido a seus usos diversos dentro e fora da comunidade, diferentemente da LI.

Pensando nos usos de uma língua na forma escrita e considerando que uma língua na forma oral sobrevive, é transmitida, independente da escrita, pergunto: por que a necessidade de tornar a língua puyanawa gráfica? A declaração do professor encontrada em parágrafos anteriores mostra um dos interesses por uma versão escrita da língua indígena. Segundo ele, o ensino desta torna-se mais fácil de acontecer.

A gestão da escola também considera importante a escrita em LI, pois ajuda a conservar a memória. Comentou-se sobre a necessidade de acervo escrito sobre a etnia, em visita que realizei no dia 08 de junho de 2010: Escrever como possibilidade de expandir informações sobre o grupo; escrever como forma de resistência, pois a palavra escrita resiste. A coordenadora de ensino afirmou: “Os outros povos têm muito, nós temos alguns deles.”

D'Angelis (*apud* LADEIRA, 2005) considera que ter a LI na forma escrita é adquirir um instrumento de fortalecimento e modernização, capaz de assegurar sua sobrevivência.

Em termos de produção escrita, tive acesso a uma cartilha que está em processo de revisão, pois apresenta equívocos, como, por exemplo, traz a vogal “o” que não compõe seu alfabeto, embora seja muito comum vermos, fora da comunidade, o nome da etnia grafado com essa vogal, assim: Poyanawa; e a um caderno que serve como recurso didático para o professor da língua dos ancestrais, chamada por seus falantes de ùdikuĩ, que quer dizer língua verdadeira. Encontrei duas formas de denominar esta língua. Escolhi ùdikuĩ (Paula, 1992) por ter sido usada pelo linguista que vem trabalhando no processo de “revitalização” junto com a comunidade, em sua dissertação de mestrado. A outra, dukuwãda – nossa fala, aparece no relatório Juruá (FUNAI, 2003).

O cacique, ao falar das conquistas de seu povo em termos de cultura, de identidade, comenta sobre o quanto seu povo tem aprendido, inclusive, em relação ao código da língua: “(...) hoje até o nosso nome nós descobrimos que nós assinávamos com Poyanawa e na nossa língua não existe o “O”, só existe “U”, o nome é Puyanawa e não Poyanawa” (Entrevista realizada no dia 17 de maio de 2009).



Foto 13: Fachada da escola com o nome da escola.

3.5 Ser Puyanawa: uma identidade em construção?

A escola Ixübây Rabuï Puyanawa se constituiu como o centro de várias ações da comunidade, além de mediar os assuntos pedagógicos, como afirmo no capítulo 2, e também é o espaço, um dos principais, onde as reuniões envolvendo os assuntos pertinentes à comunidade Puyanawa acontecem. Em assembleias, eles tomam as decisões referentes ao desenvolvimento do grupo, inclusive políticas, parecendo que

nada é feito sem a participação coletiva. Temas como terra, liderança, parentesco – quem poderá integrar a família Puyanawa –, são frequentes nas reuniões.

Atualmente, tem sido preciso enfrentar as diferentes visões, geradas por questões ideológicas e políticas que aparecem internamente no grupo, sobre o significado de ser índio. São questões importadas, que atualmente influenciam no modo de pensar e de agir dos grupos distintos existentes na comunidade. Este aspecto provoca uma série de conflitos, principalmente religiosos e educacionais. Assim, o que significa ser índio para o Puyanawa? Alguns entendem que a indianidade está presente nos rituais, na língua, nas tradições dos ancestrais. Outros consideram que, para ser índio, não é preciso ter uma marca visível, “é o sangue que corre na veia, e não o tipo de cabelo ou o aspecto físico que determinam essa condição”. (Fala da diretora da escola que passa o dedo pelo braço seguindo o “curso” da veia, em 15/04/10).

Ainda nesta conversa do dia 15/04 com a diretora da escola e outros membros da comunidade sobre a identidade desse povo, foi dito que a FUNAI juntamente com um grupo Puyanawa pretendem acrescentar ao sobrenome de cada membro da comunidade o nome “Puyanawa”³⁷. É característica comum entre os indígenas comporem seus nomes com o da etnia à qual pertencem, como forma de identificação étnica. Contudo, embora esta possibilidade ainda esteja sendo apreciada pelo grupo, em um primeiro momento, provocou a rejeição por parte de alguns membros da comunidade, mais idosos, que compreendem o nome Puyanawa como coletivo e não particular.

Não acreditam que precisam disso para serem reconhecidos como índios Puyanawa. No caso deles, o sobrenome mais comum é Manaitá, nome do avô de dona Railda, que corresponde ao nome de uma das primeiras famílias da comunidade, provavelmente este sobrenome também foi dado pelo seringalista. Essas opiniões podem mudar, pois maiores esclarecimentos a respeito dessa alteração com certeza não de ser feitos, até mesmo sobre como ficará a documentação dessas pessoas e o reflexo disso em suas práticas sociais, inclusive aposentadoria.

Enxergo nessa rejeição inicial – além do fato de preferirem poupar o trabalho burocrático de mudar os documentos – um apego às tradições, pois Manaitá, embora não seja o sobrenome de todos, aponta para a história do grupo, sendo o nome da primeira família levada para o Barão, segundo transparece em nossa conversa, indicando, assim, as raízes do grupo.

³⁷ Esta medida parece se somar a outras tantas que pretendem a “revitalização” da etnia, como a volta de certos rituais, danças, músicas, língua...

O sobrenome funciona como um distintivo e indica a origem da pessoa, mostra a procedência dela. Entre os não índios, encontramos, por exemplo, Soares, que significa filho de Soeiro. Nesse sentido, podemos entender o porquê de quererem permanecer com os seus nomes “originais”, afinal, indicam o pertencimento a uma família e é uma forma de garantir a continuidade dela. Contudo, isso também pode explicar o porquê de acréscimo do nome Puyanawa, como tudo indica. Esta medida revela o pertencimento das pessoas portadoras desse nome a um grupo étnico e também as suas raízes, garantindo a conservação desse povo.

Como todas as outras sugestões dadas ao grupo, esta também se encontra em fase de reflexão; outras assembleias acontecerão no intuito de esclarecer sobre o significado dessa mudança para o grupo, o que, provavelmente, resultará no aceite por parte dele.

Nesse contexto, é interessante observar o discurso dessas pessoas sobre identidade indígena. Uma das senhoras que estava em nossa “roda de conversa” expôs a seguinte situação, acontecida com ela e seus dois netos. Os meninos assistiam a um documentário sobre o Xingu e uma das crianças ficou assustada com o modo de vida da tribo e perguntou ao irmão mais velho (também criança): “‘Nós somos índios?’”. O mais velho respondeu: ‘É o jeito!’” Diante desta resposta, o mais novo desatou a chorar. A avó, segundo ela mesma, explicou para eles o que é ser índio Puyanawa. Ela disse: “Isso era antigamente...nós temos mesa, temos televisão, parabólica, comemos arroz e feijão, somos civilizados...”. E com esta resposta a criança se acalmou.

Por viverem muito próximos ao não índio – suas experiências em diferentes âmbitos ultrapassam os limites de suas Terras Indígenas – acabam por assimilar o modo de vida do não índio³⁸ e, por conseguinte, o modo equivocado de “enxergar” o indígena. Pelo visto, é vergonhoso se comportar da forma dos índios do Xingu. A avó deixa claro que esse tipo de conduta ficou para trás porque hoje o Puyanawa é um povo civilizado: “Isso era antigamente... nós temos mesa, temos televisão, parabólica, comemos arroz e feijão, somos civilizados...”. As marcas do discurso hegemônico sobre os diferentes

³⁸ Isso é provocado porque a comunidade encontra-se sem condições de atender a toda a demanda apresentada por sua população, principalmente diante de tantos apelos encontrados no mundo do não índio e levados para a aldeia (celulares, computadores/internet, alimentos industrializados, transportes motorizados, são alguns bens desejados por este grupo). Assim, precisam de emprego e a oferta na aldeia é pequena. Esta realidade os obriga a buscar trabalho fora. A produção de gêneros alimentícios é insuficiente para abastecer o mercado interno e certos alimentos que hoje fazem parte de sua dieta alimentar são industrializados, por isso diversos gêneros são “importados”; o combustível também vem de fora, roupas etc.

povos são perceptíveis na fala da avó. Duas figuras antagônicas são apresentadas as crianças: a do índio civilizado e a do índio não civilizado.

A representação que esta senhora traz sobre ser Puyanawa me faz pensar sobre sua experiência de contato. Presumo que sua idade gire em torno dos 60 anos, sendo assim, em um recuo no tempo, situo sua infância em uma época de opressão, passada dentro de uma escola “amansadora”, interessada em retirar todo o desejo de ser índio.

Empenhada em mostrar o índio como primitivo, reforçava a imagem do índio preguiçoso, ignorante (sem nenhum conhecimento a oferecer para o não índio que pudesse ser útil), sem higiene, ou seja, inferior em todos os sentidos ao “homem branco”. Essa forma de compreender o índio foi internalizada pelo próprio indígena, pois a escola de então não nutria interesse por manter viva a cultura índia, muito pelo contrário.

O que significa ser civilizado para ela e também para as crianças personagens dessa história? A resposta a esta pergunta se dá no plano da representação e do imaginário social, construídos em um processo histórico com implicações políticas e sociais, em contextos diferenciados. A compreensão de que essas construções acontecem em contextos diferenciados permite “desgeneralizar” o índio, ou seja, confere-lhe individualidade coletiva. Cada etnia se apropria de elementos a sua volta que permite construir seus conceitos e sua própria cultura; assim encontramos índios como os xinguanos e outros como o Puyanawa, com usos e costumes distintos.

No episódio narrado, o conceito de civilizado trazido pela avó e seus netos se explica pelos usos e costumes “emprestados” da cultura ocidental. A aproximação com o não índio estabelecida desde o contato inicial provocou a formação de uma cultura Puyanawa, em alguns aspectos, muito semelhante à do não índio. Assim, comer à mesa, usar talheres e calçados, morar em casa de alvenaria, inclusive, são elementos que integram a cultura Puyanawa, distanciando nosso olhar da visão mais tradicional do ser índio. No entanto, esses elementos foram misturados a práticas mais tradicionais, atualmente em processo de retomada (pintura corporal, ingestão da caiçuma, etc). O que isso pode significar?

Essas diferentes formas de compreensão do ser índio acabam por interferir diretamente nas práticas educativas e na produção da escola diferenciada, como veremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 – A ESCOLA IXŪBĀY RABUĪ PUYANAWA

4.1 O ensino da língua puyanawa na escola

A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita pra dizer.

Graciliano Ramos, 1948.

Então, o que nós queremos que nossas crianças aprendam? [...] Ele (o idioma) tem que ser ensinado como língua estrangeira, porque é isso que a gente vem tentando ensinar. Porque ensinando frases, né? Ensinando... porque no inglês tem as saudações, então... se a gente puxar isso para nossa língua com certeza vai criar mais um pouco, porque...tentar puxar lá do... não querer que nós falemos assim como eu tô falando aqui, mas como língua estrangeira mesmo. Se a gente for tentando buscar lá de cima a gente pode cair. Então tem que começar aos poucos, aprendendo frases, pra criança. [...] Que elas possam tá visualizando isso com muita segurança. Como aprender ir ao banheiro. Como aprender chamar pai e mãe. Esse é o material que nós queremos (Prof^o da 1^a série, em reunião do dia 08/08/08).

A possibilidade de compor o currículo da escola com conteúdos mais específicos a cada comunidade é uma das marcas da EEIID e B (Educação Escolar Indígena Intercultural, Diferenciada e Bilíngue). Assim, as escolas indígenas têm optado por uma educação bilíngue e diferenciada. Em relação aos Puyanawa sua escola apresenta como realidade linguística o ensino da língua portuguesa como primeira língua, pois é a língua de uso da comunidade. Diante da possibilidade apresentada pela CF (1988) em seus artigos 210 e 231 a escola adicionou ao seu currículo o ensino da LI. Essa abertura mostra a lei reconhecendo o direito do indígena à sua língua e aceitando o fato de o Brasil ser uma nação multilíngue, vencendo o mito do monolinguismo, posição

ideológica assumida desde o Brasil colônia sobre sua natureza linguística (OLIVEIRA, 2009).

Na etnia Puyanawa encontramos 529 pessoas (FUNASA, 2009), com dois falantes da *ũdikuĩ*, como é chamada a língua de seus ancestrais, que contam com suas memórias para usá-la. Eram três os falantes, mas, infelizmente, um faleceu em dezembro de 2009, já com idade avançada. Diante desse fato é possível compreender o discurso trazido pelo professor, indicado pela epígrafe, que apresenta a LP como língua materna e a LI como estrangeira, “Ele (o idioma) tem que ser ensinado como língua estrangeira”. Sua fala nos ajuda a perceber que nem todas as etnias têm a LI como materna, acontece de a língua dos ancestrais estar “em coma” devido às ações de deslocamento linguístico estimuladas pelas autoridades nacionais ao longo das gerações, por isso a LI puyanawa não está classificada como materna.

O professor Luís, nos moldes da educação indígena apresentados no capítulo anterior, sempre preocupado com o ensino das tradições visitava diariamente a escola. Indo de sala em sala falava algumas palavras no idioma com a turma, a todos cumprimentava em Puyanawa e aguardava resposta na língua; percebendo dificuldades por parte dos alunos ajudava. Depois de assistir a manifestações culturais, como danças e músicas, retirava-se e seguia para outra sala de aula.

Essa iniciativa foi muito apreciada por todos da escola, inclusive pelos alunos – as crianças menores demonstravam adorar a participação desse ancião nas atividades letivas. Acho interessante observar que este senhor era muito respeitado por todos e nunca presenciei momentos de desprezo da parte de alunos ou professores, por ele, o que é muito comum entre os *dawa* mais jovens, em relação aos idosos.

Outro aspecto a ser considerado está no fato de a atitude do senhor Luis não ter capacidade de transformar a comunidade, de mudar seu *status* frente à sociedade não índia e a outras indígenas. Também a participação desse ancião no dia a dia da escola não pode classificá-la como diferenciada, intercultural e bilíngue como talvez possa parecer em um primeiro momento quando pensamos em processos próprios de aprendizagem.

Quanto a esse aspecto particular da escola indígena, D’Angelis (2008, p.29), provocativo, como ele mesmo escreve, incita o leitor a um amadurecimento sobre aquilo que ainda falta ser feito. No caminho chama nossa atenção para as propostas de

construção de uma escola indígena e seus discursos vazios, reproduzidos por profissionais, muitas vezes sem experiência, de áreas distintas – linguistas, antropólogos e pedagogos, por exemplo –, sem força de mudança: “Essas afirmações têm, hoje, tanto poder de produzir mudanças quanto um provérbio”.

A outra pessoa falante da língua é a dona Railda Manaitá, atualmente a que melhor domina o idioma. Em tempos passados atuou como professora na comunidade, mas motivos de saúde a afastaram. Segundo Aldir de Paula (1992) foi a primeira pessoa da comunidade a perceber a necessidade de se ensinar a língua e, mesmo sem apoio ou recursos pedagógicos iniciou o processo de ensino. Para tal “criou um alfabeto, baseado no Português, e fez uma lista de palavras e frases na língua” (p. 20).

Dona Railda tornou-se personalidade muito importante para o grupo, sendo um dos motivos o fato de trazer em sua memória uma parte da história dos Puyanawa que, inclusive, mostra como esse povo se viu obrigado a abandonar sua língua, cultura e tradições.

Quem catequizou os índios foi o coronel de barranco - como chama o povo aqui do norte. Foi o proprietário fazendeiro, o veio Mâncio, que botava os outros no cativo... Amarrava e açoitava... E pegou os Poyanawa, catequizou os índios Poyanawa e amedrontou eles prá não falarem mais a língua... Prá desmoralizar, ele chamou a língua de "gíria". Gíria é uma coisa que não vale nada, né? E o povo todo se habituou a chamar a língua poyanawa só de "gíria". [...] A minha mãe foi a única pessoa que nunca desistiu da língua... A minha mãe foi a única pessoa que nunca temeu o véio Mâncio... Ela falava NA FRENTE DELE... Ela dizia que ele falava "Cumadre, deixa dessa conversa... conversa feia!"... "Conversa feia, coisa nenhuma, eu num 'tou conversando porcaria! Conversa feia é conversar uma palavra pesada..." ela falava. "Fia de uma égua, filha da puta, isso aí é que é palavra feia." Ele levava na risada. E ela nunca apanhou dele, não! [...] Meu tio foi que me contou que minha mãe era uma índia muito bonita... Ele sempre dizia que se ela fosse índia veia, feia, ah... ela não ia poder me ensinar, não, porque ele arranCAva o couro dela, acabava com a raça dela... E foi assim como eu aprendi [a falar poyanawa], a única filha... (RAILDA MANAITÁ *apud* MAHER 1996, p. 51 e 2010, p. 34).

A memória, fonte de dados valiosos, traz as marcas da subjetividade daquele que as guarda e, por isso, não é uma cópia exata do passado, mas se constitui como sendo a

seleção que o sujeito faz do universo no qual se encontra inserido. O “registro da memória é fragmentário, calcado na experiência individual e da comunidade, no apego a locais simbólicos e não tem como meta a tradução integral do passado”. (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 50).

Sendo assim, tomo emprestado um termo de Walter Benjamin (apud SELIGMANN-SILVA, *ib.*) e dou à dona Railda e ao senhor Luís Manaitá o título de “coleccionador”, pois a memória não se constrói afastada de um contexto. As memórias desses senhores e de outros agentes detentores de fragmentos históricos se tornam preciosas e contribuem na aceitação identitária.

É, obviamente, da realidade vivida que o sujeito seleciona as imagens - vistas, interpretadas - e os discursos - ouvidos, compreendidos. A partir do material coletado por seus sentidos, então, construirá sua realidade particular, impregnada de si mesmo.

O Colecionador e sua prática: a relação entre o indivíduo (que seleciona, arranca do contexto e coleciona) e o mundo objetivo das “coisas”. Aqui percebemos em que medida a sua ética da memória implica um duplo ato: por um lado a destruição da falsa ordem das coisas e, por outro, a construção de um novo espaço mnemônico – que ao mesmo tempo salva a individualidade do objeto e é mais condizente com as demandas do presente (p. 51).

Esses e outros “coleccionadores” são fundamentais para a construção de uma “nova realidade”, acrescida de sentido que permite uma identificação com a etnia, ou seja, a formação de uma identidade étnica. O presente e o passado se completam e as narrativas de suas histórias permitem a visão de um outro ponto de vista, com verdades diferentes das apresentadas por outros personagens da mesma história.

Esse diálogo com os muitos “outros” contribui para a compreensão de um povo sob diferentes olhares e permite uma visão de si mesmo. “Do ponto de vista teórico, (...) “o outro” na constituição da identidade do índio não é necessariamente o branco. O índio não se define apenas na sua relação com o não-índio, mas, também, na sua relação com outros índios, inclusive índios da própria etnia” (MAHER, 1996, p. 121).

Esses “coleccionadores” trazem uma representação sobre cultura, identidade e língua em seus discursos e em suas práticas; nela é visível o desejo de a língua puyanawa ser retomada pelos mais jovens. Essas pessoas deixam transparecer o quanto a consideram importante para o resgate de sua cultura, de suas tradições.

Além disso, algumas declarações recolhidas durante a pesquisa me permitiram perceber que a língua ancestral é vista por muitos da comunidade como peça chave para se garantir a identificação de um povo, no caso sua indianidade. É a concepção de que a língua forja a identidade, entendimento encontrado em meados do século XVIII, quando portugueses e espanhóis implantaram uma política linguística estabelecendo o uso de uma só língua para comunicação, findando a tolerância pelo uso da língua geral. “A língua era vista como parte da identidade de um povo – um Estado: uma língua. Essa política foi levada às colônias onde o português e o espanhol foram impostos como língua de comunicação obrigatória, levando, portanto, à perda de muitas línguas” (BRAGGIO, 2002, p. 134).

Como os Xukuru (NETO, 2009) os Puyanawa também sofreram com a falta de aceitação por parte de outros povos indígenas de sua indianidade, pelo fato de se assemelharem mais aos Cruzeirenses³⁹ ou mesmo aos naturais de Mâncio Lima, cidade mais próxima da aldeia, em seus usos e costumes, e não se comunicarem na língua indígena, somente em português. Muito de seus traços culturais foram deixados para trás por imposição da cultura dominante, como a própria língua, como visto em capítulo anterior. Contudo, conforme dito anteriormente, embora a língua seja uma parte da identidade étnica, esta não está na materialidade linguística, mas sim no discurso, no uso da linguagem, ou seja, não é a língua, o idioma falado que identifica o sujeito como pertencente a um determinado grupo, mas o conteúdo daquilo que é dito.

A língua puyanawa, quase desaparecida, em sua luta contra o tempo, porque existem poucos falantes e já em idade avançada – além dos citados anteriormente (os anciões) a comunidade conta com dois professores Puyanawa que falam a língua, mas sem fluência: São os professores da LI e o professor de Artes –, enfrenta um processo de “revitalização”. Para alcançar este objetivo a comunidade tem lançado mão de algumas estratégias apoiadas e orientadas pela SEE e pelo linguista Aldir Santos de Paula, professor da Universidade Federal de Alagoas – UFAL – que desde 1988 tem contribuído nesse processo, conforme sua fala em reunião com a comunidade, em

³⁹ Pessoas nascidas na cidade de Cruzeiro do Sul/Acre.

agosto de 2008: “A língua puyanawa foi escrita oficialmente no sentido de ter registro escrito de nascimento em 92, mas já desde 88 eu venho frequentando o Barão, fazendo análise e conhecendo os falantes” (Fala do professor e linguista Aldir em reunião com a comunidade, em 08 de agosto de 2008).

Muitos obstáculos surgiram e ainda aparecem nessa empreitada; um deles foi o fato de a comunidade ter demorado a perceber a importância da língua materna e sua contribuição para o fortalecimento da identidade étnica – afirmação feita a partir da fala da diretora no dia 02/06/2008. Neste dia nada foi gravado; estou trabalhando com a memória da visita.

Segundo a diretora é com pesar que hoje muitos membros da comunidade lembram de suas “bibliotecas” ou “arquivos”, tratamento dado às pessoas falantes da língua materna, a maioria já falecidas, conforme o linguista Aldir de Paula (Reunião em 2008) e a coordenadora de ensino (junho de 2009). Quando perceberam a importância da língua, havia apenas três falantes, já doentes e com dificuldades de ensinar aos mais jovens. A coordenadora de ensino disse que quando chegou à comunidade, por volta do final dos anos de 1980, a comunidade ainda podia contar com mais de uma dezena de falantes, contudo na época ignorava a importância de um trabalho voltado para salvar a língua do desaparecimento.

Numa tentativa de contornar a situação linguística da comunidade, implementaram alguns métodos e atividades mais específicos envolvendo a todos: adultos, crianças e adolescentes. Uma atividade muito comum são as reuniões, quando discutem sobre como trabalhar a língua puyanawa e sobre os objetivos da escola indígena – diferenciada como propõe o RCNEI (Referencial Curricular para as escolas Indígenas, 1998). Como método, utilizam o ensino da língua através das músicas indígenas, da apresentação oral de palavras e frases, além da própria escrita.

Já se vão mais de 20 anos desde que o professor Aldir de Paula iniciou seu trabalho de linguista junto a essa etnia, na tentativa de recuperar o idioma. Em 1992 concluiu um trabalho sobre a morfologia e fonologia da língua; nele são apresentados 20 grafemas – 4 vogais e 16 consoantes compõem o alfabeto puyanawa:

A B D E H I K M N P R S T TS TX U V W X Y

Esse alfabeto toma por base as convenções que regem o alfabeto da língua portuguesa e os outros alfabetos das línguas indígenas que compartilham a mesma origem, ou seja, pertencem ao grupo que compõe a família linguística Pano, por isso trazem muitas semelhanças entre si. Conforme indico no capítulo 3, encontramos na região três famílias linguísticas: Pano, Aruak e Arawá, sendo a Pano a maior delas, congrega 13 etnias/línguas da Amazônia, dentre as quais encontramos a Puyanawa.

Na escolha dos grafemas, foram adotadas as convenções de alfabetos de outras línguas Pano, já testadas e usadas pela CPI/AC. São letras que formam o alfabeto português e intentam uma uniformização dos alfabetos Pano, conforme estabelecido pelos professores índios nas várias situações de estudos linguísticos (apresentação da cartilha, Rio Branco, 1985).

Talvez por apresentar essa característica, semelhança com outras línguas, a comunidade tenha sentido dificuldades em aceitar a cartilha de alfabetização patrocinada pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC) e produzida pelos próprios professores Puyanawa em oficinas do projeto “Uma experiência de Autoria”, dessa mesma ONG.

Conforme Maher (2010), esse projeto capacita professores indígenas para a elaboração de currículos e materiais didáticos para suas escolas; o material produzido é de acordo com o demandado pelos próprios professores, ou seja, atende à especificidade de cada etnia. Contudo, mesmo tendo sido elaborada a várias mãos – foram convidados, pela CPI/AC, pesquisadores linguistas, os falantes da língua puyanawa, na época havia 5 falantes ativos (cf. apresentação da cartilha); alguns professores e alunos, estes ficaram responsáveis pela ilustração e motivação do ensino da língua indígena na escola –; houve desconfiança de que a cartilha estivesse escrita em outra língua, por isso não é difícil ouvirmos em eventos da comunidade (reuniões, festas) discursos de convencimento, como os dois excertos da fala do linguista, em 08/08/08:

(...). Porque se eu tivesse grana e se eu quisesse fazer eu já teria feito, por mim. Mas não tem a “tal da aceitação da comunidade”. Então eu estou esperando isso de vocês. **Se todo mundo sujar as mãos, todo mundo vai achar que o material é seu e não é de fora.** E se todo mundo achar que o material é de fora, vocês vão fazer como fizeram com o primeiro. **Deram fins pouco nobres pro material.**

(...)

Não existiam meses na nossa concepção porque os meses eram pensados de outra maneira. Aí, ou a gente cria, ou a gente não trabalha esses aspectos. Mas isso tudo tem que ser decidido. Pra que depois, quando tem uma palavra lá qualquer que foi criada. E, gente não diga assim: “**isso daqui é Kaxinawá**”, ou, “**esse h é do inglês**”. (Os grifos meus).

Outros trabalhos escritos estão sendo produzidos, contudo a comunidade precisa ter consciência dessa particularidade, apresentar semelhanças com outras línguas da mesma família linguística “E aí o que a gente precisaria fazer é um esforço pra que o material que viesse a ser feito, [...], e não ocorressem os mesmos problemas que aconteceram antes. Por exemplo: as pessoas diziam que a língua que estava lá não era a língua puyanawa, era Kaxinawá.” (Transcrição da fala do professor Aldir em reunião, 08 de agosto de 2008).

Uma gramática está no “prelo⁴⁰”, sua produção escrita vem sendo apoiada pela Secretaria de Educação do Estado, atendendo à necessidade premente apresentada pela escola. É uma gramática da língua puyanawa elaborada pelo professor Aldir de Paula com a colaboração do professor responsável pelo ensino dessa língua para as turmas do Ensino Fundamental e Educação Infantil para auxiliar nas aulas da língua.

O primeiro passo que tem que ocorrer, é o material para que os professores possam aprender. Principalmente os professores da língua, né? (...). Tem que ter o material traduzido. Isso aí tem que ter, uma gramática. Um material traduzido. Porque é como você (o linguista) colocou. Porque se ele não entende a língua como é que ele vai falar? Como que vai ensinar? Tem que haver um material didático pro pessoal trabalhar (Professora da escola em 08/08/08, reunião com a comunidade).

⁴⁰ É provável que a gráfica da SEE já tenha concluído esse trabalho, porque em minha visita ao setor indígena da Secretaria em 06 de maio de 2010 a gramática já estava na gráfica, no entanto até o mês de setembro esse impresso não chegou à escola.

A produção de material escrito na língua dos antepassados é uma estratégia utilizada por grupos minoritários que pretendem garantir o reconhecimento de sua língua. A cartilha Puyanawa foi pensada no intuito de favorecer a divulgação da língua puyanawa pela e na escola, uma vez que é recurso didático “Este livro é um pequeno passo. Outros, maiores e contínuos, precisarão ser dados para efetivamente contribuir no processo de fortalecimento étnico e linguístico do povo Poyanawa” (Apresentação cartilha, 1995).

No cenário Puyanawa a escrita em língua indígena acontece como instrumento usado para favorecer a “revitalização linguística desejada pelos mais velhos” (Apresentação da cartilha, 1995) e amplia o legado cultural desse povo, que demonstra interesse por transmitir o conhecimento cultural e linguístico às gerações mais jovens. Neste caso, a escola Puyanawa, pretende utilizar material escrito em língua indígena nas aulas de alfabetização, como forma de atrair o interesse de seus alunos e facilitar a transmissão desta língua ao mesmo.

Quero colocar pra vocês como é essa história de primeira língua e segunda língua. Porque, por exemplo, ó! Imaginem, na alfabetização do português isso tá fora de moda, mas eu vou falar só pra vocês entenderem. Tem conceitos como sílaba, vogal, consoante... já viram esses conceitos? Todos os professores... eu fico ali deitado e ouvindo as vozes dos professores e eu vejo o que é que os professores estão dando, o que é que tão falando.

Essas palavras sem dúvida alguma não existem na língua, porque essas palavras, essa necessidade ainda não havia sido gerada na língua puyanawa quando os antigos viviam por aqui, mas essas palavras podem ser inventadas, por exemplo: não existia escrever, porque não existia escrita, mas existia desenhar. Então, desenhar ou escrever são verbos muito próximos. Então você pode usar kandan que é desenho ou desenhar, mas aí, se eu estou dando uma ordem eu tenho que dizer que o aluno faça aquela coisa então coloco kêdeta. Eu tô inventando kêdeta, tá bom? Mas eu posso dizer kandra que é escrevendo. Mas se o professor que for dar a ordem pro aluno não sabe a língua puyanawa, como é que ele vai saber que kêdeta é escrever. Tão me entendendo? (Fala do linguista Aldir de Paula em reunião com a comunidade Puyanawa em 2008).

O discurso do professor Aldir indica uma estratégia a ser utilizada como forma de “revitalização” e preservação de uma língua. Como a língua puyanawa deixou de ser usada pelos mais jovens há décadas, o que permaneceu na memória de alguns não é suficiente para indicar o universo semântico contemporâneo, conhecido pelos indígenas. Ele nos dá como exemplo a palavra escrever; uma palavra mostra algo que existe, assim, somente quando a escrita começa a fazer parte do universo Puyanawa a necessidade de uma palavra que nomeie essa ação surge; são os neologismos. Isso acontece também com geladeira, celular, computador e tantos outros itens que figuram no cenário da aldeia.

O uso de neologismos se faz necessário porque acompanha a modernização de uma língua e mostram a língua como organismo vivo em constante processo de transformação; mesmo as línguas majoritárias experimentam novas palavras em seus vocabulários. Neologismos podem significar uma forma de resistência, pois se evitam empréstimos diretos do português e segundo Maia (2006, p. 67) integra a busca pela revitalização: “(...) a tarefa de revitalização linguística não é apenas a de buscar preservar o que já existe, mas também a de criar o novo”.

Todo o trabalho desenvolvido em torno das tradições, cultura e língua é empreendido pela escola, como já referido em capítulo anterior. O professor responsável pelo ensino da LI nas classes do nível fundamental e educação infantil é filho do ex-cacique, um dos “arquivos” vivos da comunidade, ou “coleccionador” como preferi chamar aqueles que trazem em suas memórias o passado (p. 88 deste trabalho), Puyanawa. Aprendeu a falar o que sabe na LI com seus avós e não com seu pai.

Esse fato pode revelar a internalização por parte de algumas gerações Puyanawa do preconceito pelo uso de uma língua minoritária, por isso tão poucos falantes. Embora diversificados, os fatores que levam uma língua à extinção trazem como consequência “a assimilação pelos falantes da desvalorização preconceituosa de sua cultura e língua pela sociedade hegemônica” (MAIA, 2006, p. 65).

Uma língua morre porque deixa de ser falada (MAIA, *ibid.* e MAHER, 2010) e, na maioria dos casos, sua morte acontece de modo gradual e não subitamente. Pouco a pouco vai sendo substituída por outra e, deixada de ser usada para comunicação tende a ser extinta. Por isso uma das estratégias de preservação de uma língua é colocar as crianças em contato com aqueles que usam a língua ancestral para se comunicar, tarefa que entre os Puyanawa foi assumida pela escola.

O referido professor da língua é considerado como aquele que melhor conhece a linguagem puyanawa, no que diz respeito à língua, dentro do que hoje existe; e, mesmo assim, apresenta limitações: “Eu não sei falar diretamente, assim como a gente tá conversando aqui, mas palavras variadas, palavras soltas...aquilo que a gente tá repassando, né?!⁴¹ Hoje, dois anos depois da entrevista, a realidade linguística da comunidade continua, praticamente, a mesma. O que mudou? Principalmente o interesse por parte dos jovens em aprender, não só a língua, mas a cultura e as tradições Puyanawa.

O processo de ensino desse idioma não é feito a partir do conhecimento aprofundado da língua, como podemos perceber pela fala do professor, por ser uma língua praticamente extinta e a comunidade escolar ser monolíngue em português. As aulas que assisti corroboram essa afirmação; são poucos os vocábulos ensinados, porque a língua ainda está sendo (re)elaborada.

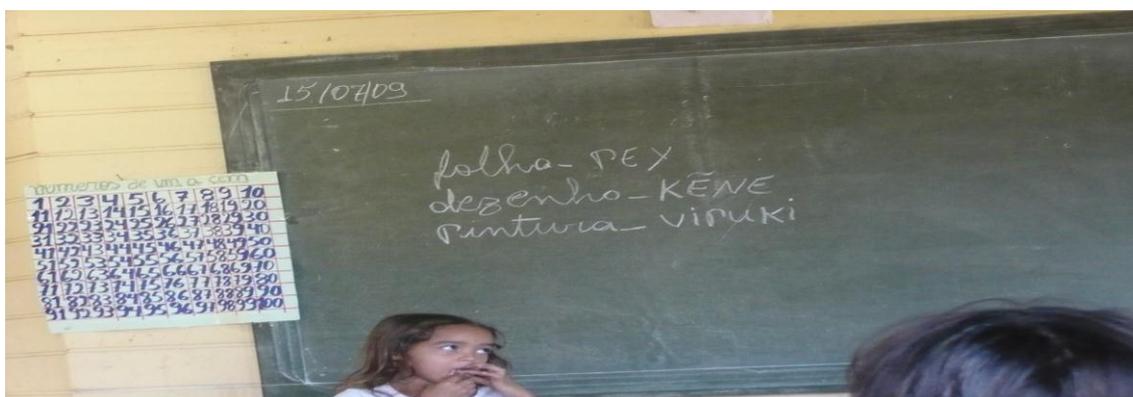


Foto 14: Aula na LI puyanawa em uma turma do Ensino Fundamental, 1º segmento.

Sendo assim, as aulas ministradas por esse professor tomam como base o conteúdo trazido em um caderno herdado de seu pai que funciona como uma espécie de glossário das palavras conhecidas em Puyanawa, nome de animais, dias da semana e números, como: wãdu = corujão grande; wixahuku = corujão pequeno; ãtxĩ = galega;

⁴¹ Trecho transcrito, fala do professor da língua indígena: Reunião realizada no dia 08 de agosto de 2008 com o professor Aldir (linguista), Socorro (representante da coordenação de educação/SEE), funcionários da escola e comunidade em geral..

rêwi = juriti e sîsûwakê = casula (palavras extraídas do caderno). Pequenas frases/expressões são transmitidas oralmente, como: “bom dia” e “como vai”.

Em uma de minhas visitas, quando observava as aulas deste professor pedi licença para manusear esse caderno. A resposta foi negativa, pois o caderno era de seu pai e, sendo assim, precisava da o pai autorizasse o manuseio do caderno por outras pessoas e também que a escola desse permissão devido ao vínculo mantido com a instituição. Contudo, mais tarde, em outra oportunidade, ao solicitar novamente o caderno, este professor, de muito boa vontade, o emprestou.

Durante um bom tempo considerei esse professor como um dos mais inflexíveis da comunidade, pois evitava dar qualquer tipo de informação, sempre muito desconfiado. Atualmente mostra-se disposto a ajudar no que se fizer necessário. Recentemente estive com o linguista em Alagoas e retornou muito mais aberto ao diálogo. É sempre bom o contato com realidades externas, pois permite desenvolver uma visão mais holística dos fatos.

Além desse caderno a cartilha produzida em 1995 também é utilizada, segundo uma das professoras (Entrevista em 2007): “A cartilha, a gente faz tipo as leituras lá de fora. As palavras que têm e a gente conhece na língua, aí a gente ensina”.

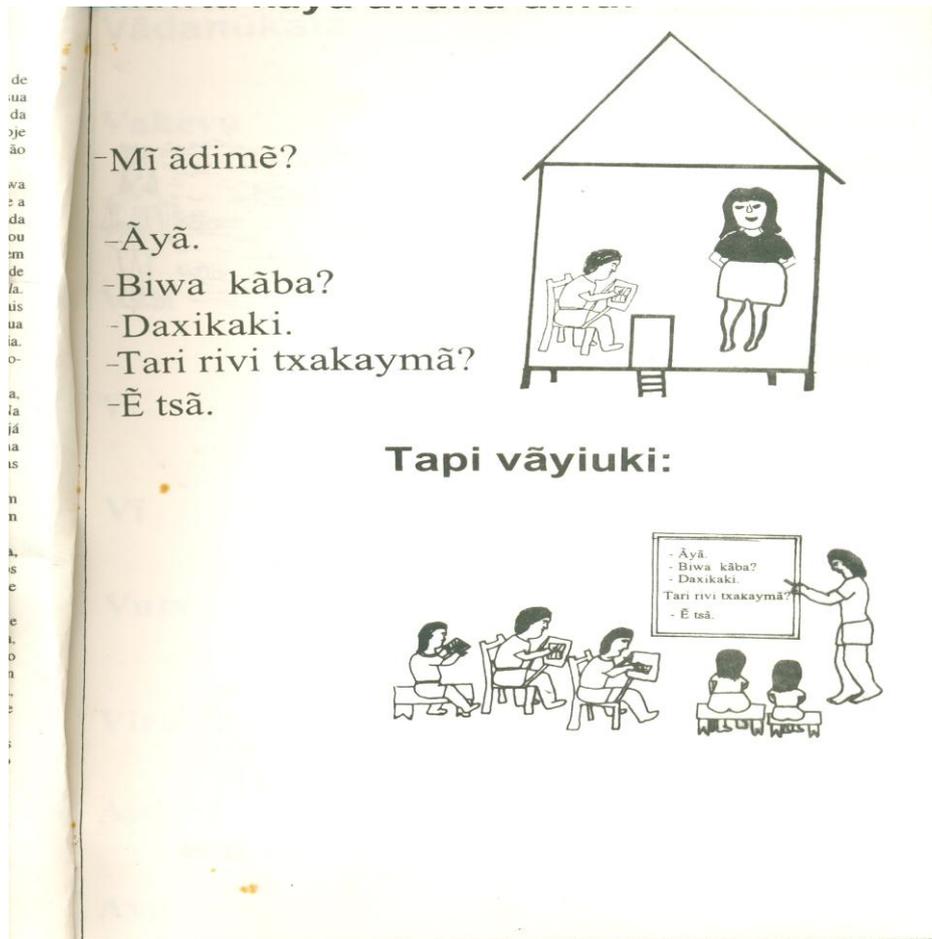


Figura 1: Página da cartilha de 1995.

A figura acima é uma das páginas da cartilha utilizada pela escola, que segundo a fala da professora é usada como qualquer outra cartilha, com uma diferença: nem todas as palavras nela inseridas integram o vocabulário Puyanawa conhecido dos professores, que só podem ensinar as palavras conhecidas. Desde meados dos anos de 1980 o pensamento construtivista de Ferreiro e Teberosky (1985) sobre a psicogênese da língua escrita, deslocou o eixo do processo do ensino da língua escrita (como se ensina) para o de aprender (como se aprende). Esse modo de compreensão do processo de apropriação da lecto-escrita sugere o abandono de práticas e métodos tradicionais pelo processo de alfabetização, inclusive a cartilha é convidada a deixar o espaço das salas de aula.

Esse instrumento ideológico é (porque não foi abandonado pelas escolas, ganhou nova roupagem) utilizado segundo uma forma equivocada de entender a leitura, escrita

e texto; funciona na constituição de um modo de pensar, sentir, querer e agir relacionado a esses modelos equivocados. Segundo Geraldi (1984), orientado por uma proposta interacionista, o texto é objeto de leitura e escrita e, por isso, permite um processo de interlocução real entre professor e alunos, impedindo o uso de cartilhas no processo de alfabetização.

A cartilha puyanawa em termos pedagógicos apresenta as mesmas fragilidades de qualquer outra cartilha, como as apresentadas nos dois parágrafos imediatamente anteriores, com o diferencial de ser um livro todo escrito em puyanawa, exceto a apresentação feita em português. Quanto a isso me indago: Por que uma apresentação em LP, se uma cartilha é instrumento exclusivo da escola? Tomei esse indício como primeiro sinal (GINZBURG, 2006) e constatei, antes de tudo porque a comunidade não é bilíngue, tem como idioma de comunicação o português e depois:

i) A apresentação tem como público alvo principal o não índio; entendo isso como forma de tornar visível a etnia para a sociedade envolvente. Esta constatação não se encontra somente no fato de o texto estar em LP, mas também na forma como o discurso foi trabalhado. Nele o Puyanawa é trazido como figura mais distante: “Com este primeiro livro, pretende-se que o povo Poyanawa tenha em seu dia a dia...” em outros momentos o texto continua com essa marca (trago o texto a seguir);

ii) “Com este primeiro livro, pretende-se que o povo Poyanawa tenha no seu dia a dia um material fácil de ser usado, que de alguma maneira efetive o uso de sua língua, hoje em acelerado processo de deslocamento”. Esse livro, em termos pedagógicos, atualmente é pouco utilizado, justamente porque os professores desconhecem a LI puyanawa. Mesmo o professor da LI nos anos iniciais da etapa fundamental, prefere utilizar seu caderno que traz palavras conhecidas por ele. Nesse sentido a cartilha não pode ser considerada “material fácil de ser usado”.

iii) Mesmo considerando o não índio como o principal alvo (no meu ponto de vista), o texto não despreza aqueles que estarão utilizando o material, o próprio Puyanawa. Assim, algumas das explicações que incluem os modos de fazer a cartilha e seus objetivos, como uniformizar as línguas da família linguística Pano, servem para a etnia entender a finalidade do material, inclusive seu valor simbólico, e a necessidade de tê-lo em seu acervo bibliográfico. As três últimas linhas trazem o peso simbólico do material, mostra a cartilha como “um primeiro passo...para efetivamente contribuir no processo de fortalecimento étnico e linguístico do povo Poyanawa”.

Nenhuma língua precisa de material escrito para sobreviver, senão as línguas de modo geral teriam morrido cedo – gramáticas, cartilhas, dicionários, são decorrência da língua na forma oral e não vice-versa. Como afirmado anteriormente, com base em MAIA (2006), uma língua morre porque deixa de ser fala. É a forma oral que, tudo indica, garante a manutenção de uma língua. O homem nasce falante e ouvinte, pois possui um aparelho fonador que lhe permite articular os sons, a escrita é uma conquista que, embora tenha um lado opressor, também funciona como mantenedora de uma língua, já que a prende no espaço da escritura que é imóvel.

iv) Reforçando o peso simbólico desse material temos a capa (figura 2). Seu desenho, no centro, parece indicar a quem o livro pertence, pois mostra as TI Puyanawa. Fiquei, por muito tempo, me perguntando: “que desenho é este?” Até que, ao prestar mais atenção ao mapa trazido ao final da apresentação desta tese entendi: a capa da cartilha representa essas terras. É um mapa! Na época a etnia vivia (primeira fase) o momento da demarcação de suas terras, como indica a apresentação da própria cartilha, fato que deve ter influenciado a ilustração da capa; agora as terras lhes pertencem!

A capa foi bordada por uma grafia encontrada com frequência na comunidade, inclusive na escola, faz parte de seu patrimônio cultural que ultrapassa os limites do material alcançando a dimensão imaterial. Rigorosamente simbólica, é evidenciada pela linguagem.

São várias as representações dadas à arte gráfica indígena encontrada entre os povos. Sua arte, serve para diferenciar os índios dos animais; para identificações internas e identificação étnica. Os Puyanawa usam suas marcas nas identificações internas – divisão de gêneros e na identificação étnica – são únicas dos Puyanawa.

A atual definição oficial de patrimônio cultural imaterial é a seguinte:

- **As práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – assim como os instrumentos, objetos, artefatos e espaços culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, indivíduos reconhecem como fazendo parte integrante de seu patrimônio cultural.**

Esse patrimônio cultural imaterial – que se transmite de geração em geração – é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu entorno, de sua interação com a natureza e sua história, e lhes fornece um sentimento de identidade e de continuidade, contribuindo assim a promover o respeito pela diversidade cultural e a criatividade humana.

De acordo com essa definição, o patrimônio cultural imaterial se manifesta em particular nos seguintes âmbitos:

- as tradições e *expressões orais*, incluindo a língua como veículo do patrimônio cultural imaterial,
- dança, música e *artes da representação* tradicionais,
- as *práticas sociais*, os rituais e *eventos festivos*, os conhecimentos e os usos relacionados à *natureza* e ao *universo*,
- as técnicas artesanais tradicionais. (GALLOIS, 2006, pp. 9-10. Grifos da autora).

APRESENTAÇÃO

O livro Poyanawa é o 1º material didático escrito nesta língua indígena, fruto de trabalho junto aos poucos falantes ativos e destinado a toda a população Poyanawa. Em sua Área Indígena, localizada no município de Mâncio Lima, a uma hora e meia de carro da cidade de Cruzeiro do Sul, encontram-se aproximadamente 380 índios desta etnia, que hoje vivem principalmente dos plantios de cultura branca (arroz, milho, mandioca) e da criação de animais domésticos.

Desde 1983, ano em que a CPI/AC primeiro assessorou as lutas que os Poyanawa então iniciavam pela garantia de sua Área Indígena, é que estamos pensando juntos sobre a escrita de sua língua materna como um dos passos rumo à revitalização lingüística, desejada pelos mais velhos e valorizada pelos jovens. Foi assim que, em 1990, a CPI/AC convidou um grupo de pesquisadores lingüistas, orientados da prof. Dra. Adair Palacio, para ajudarem na pesquisa lingüística das línguas indígenas que encontram-se em rápido processo de desaparecimento. Dentre os membros deste grupo, estava o prof. Aldir Santos de Paula. Como pesquisador, realizou dois períodos de campo junto aos Poyanawa, durante os quais procedeu com estudos sobre aspectos fonológicos e morfológicos desta língua. Em sua dissertação de mestrado, além destes assuntos, apresenta também uma proposta de ortografia. Para definir a escrita foi, e continua sendo necessária, a observação de critérios sócio-lingüísticos, sobretudo em relação a escola e ao público escolar.

Com a pesquisa lingüística citada, foi possível criar a proposta do alfabeto Poyanawa, onde o fonema é considerado entidade fonológica e o grafema entidade ortográfica. Na escolha dos grafemas, foram adotadas as convenções de alfabetos de outras línguas Pano, já testadas e usadas pela CPI/AC. São letras que formam o alfabeto português e intentam uma uniformização dos alfabetos Panos, conforme estabelecido pelos professores índios nas várias situações de estudos lingüísticos.

Com este primeiro livro, pretende-se que o povo Poyanawa tenha no seu dia a dia um material fácil de ser usado, que de alguma maneira efetive o uso de sua língua, hoje em acelerado processo de deslocamento.

Nos últimos seis meses, foram realizadas três viagens à Área Indígena Poyanawa, onde discutimos a concepção do material e foram complementados os levantamentos dos dados sócio-lingüísticos. Pensado para o ensino de 2ª língua, o enfoque pedagógico deste livro é o uso sócio comunicativo da língua indígena.

A consecução deste trabalho, ainda preliminar, só foi possível graças à dedicação e persistência da Dona Railda Manaitá - uma das cinco falantes ativas da língua. Com ela, estiveram também Mário Poyanawa, as professoras Lourdes e Sofia, bem como Sr. Alberto e o Sr. Jardim, que sempre nos ajudaram e motivaram com seus diálogos e mensagens em língua indígena. Os alunos Evanizia, Suzana, Maria Hosana, Rosileide, Luzitana, Derfilia, Davi, Clodomir, Daniela, Clenilda Manaitá e Gede dedicaram-se às ilustrações do livro e motivaram o ensino da língua indígena na escola.

Este livro é um pequeno passo. Outros, maiores e contínuos, precisarão ser dados para efetivamente contribuir no processo de fortalecimento étnico e lingüístico do povo Poyanawa.

Rio Branco Acre, junho de 1995



Figura 2: capa da cartilha

Como a maioria dos professores da escola, sou incapaz de fazer uma leitura das palavras apresentadas no texto da cartilha, o primeiro apresentado, mas, de acordo com as reflexões iniciadas nessas poucas linhas, o importante é o valor simbólico deste livro que mostra a língua grafada – cristalizada nas letras tem oportunidade de permanecer, de “eternizar-se” –. Lembrando de Hobsbawn (1997) vejo na cartilha indícios (GINZBURG, 2006) que sinalizam para o trabalho de invenção da tradição puyanawa, uma vez que a LI não tem a cultura das letras em sua história.

Preocupada em garantir sucesso no processo de “revitalização” da língua, a equipe gestora da escola toma algumas outras providências (além da presença da cartilha em seu espaço) no sentido de possibilitar o contato visual das crianças com as palavras em puyanawa. Assim, os professores trabalham com cartazes ilustrando o ambiente, nas duas línguas, como o alfabetário e o nome dos dias da semana, por exemplo. Inclusive as salas de aula estão identificadas com placas nas portas nos dois idiomas, português e puyanawa, como podemos ver na figura 2, abaixo apresentada.



Foto 15: Placa fixada na porta de uma das salas de aula. *Wapu* significa sala e *rawikāba* o número 1, escrito por extenso.

Além dessas estratégias estão na expectativa de produção de um livro com textos elaborados pelos discentes, proposta da Secretaria de Educação do Estado - SEE. A produção textual, nesse primeiro momento, parte de experiências concretas dos alunos, da realidade destes.

A coordenadora de ensino faz questão de afirmar que os textos produzidos não são “invenções”. Os autores – alunos – produzem a partir do que veem, de suas experiências vividas no dia a dia da aldeia. O tema é escolhido pelo professor que pergunta aos alunos o que sabem sobre o assunto em pauta. Alguns professores registram as respostas em cartolina para exposição na própria escola; outros copiam para reproduzir em folhas mimeografadas. Também alguns solicitam das crianças que ilustrem suas histórias e, ainda, há aqueles que só fazem a ilustração, fora do texto.

Todos os textos, escritos em português, são encaminhados para a SEE – haverá um momento de tradução para a língua puyanawa, embora ainda não tenha sido indicado quem fará a tradução desses textos para a língua Puyanawa, se alguém da SEE ou da escola. Talvez, o mais provável, aconteça uma parceria entre essas duas instituições – e, segundo a coordenadora de ensino, são produzidos sem apoio de nenhum livro. São fiéis ao que os alunos falam, ainda de acordo com ela, sem nenhuma interferência do professor, a não ser na proposta do tema.

Atividades desta natureza foram realizadas em 2009, quando produziram a história do cará (peixe) e do cipó (diferentes tipos). As histórias são descrições, por exemplo: o que é o cará: o cará é um peixe; qual sua alimentação e habitat, diferentes tipos de cará (Cf. Coordenadora em entrevista, 08/06/10).



Figuras 3 e 4: Ilustração da narrativa “o cará”.

Em outro momento pretendem realizar um trabalho idêntico sobre os mitos e as lendas da etnia, mas, para tal, precisam pesquisar suas histórias junto aos índios mais velhos. A lenda do surgimento do povo Puyanawa foi resgatada, conforme fragmento no capítulo 3.

As propostas dos cursos de formação de professores se voltam para desenvolver competências direcionadas para a pesquisa e os representantes da comunidade se mostram ansiosos para verem suas histórias e estórias contadas por membros da própria etnia.

Contudo, parece que algumas das pessoas influentes da comunidade preferem ver/ouvir suas histórias e estórias em uma única versão. Essas pessoas, uníssonas, quando procuradas me disseram que doravante⁴² todas as informações estão “guardadas” para os próprios Puyanawa, agora graduandos da UFAC. A eles cabe escrever sobre a etnia em seus trabalhos de conclusão de curso e posteriormente, quando atuarão como pesquisadores.

Felizmente, outros membros da comunidade, principalmente da escolar, pensam diferente e se mostram abertos ao diálogo, necessário às práticas de construção, inclusive identitária. Esse diálogo precisa ser “um diálogo permanente entre os discursos dos participantes da interação, que, em geral, não é simétrico ou harmonioso, uma vez que configuram significações de comunidades, de culturas e de experiências diferenciadas” (MAGALHÃES, 2004, p. 69).

O diálogo, provocador de conflitos, favorece o confronto entre as diferentes culturas e saberes (tradicionais e científicos) e, ainda segundo Magalhães (2004) “constrói um quadro para reflexão e crítica dos conhecimentos anteriores e de apropriação de novas significações” (p. 69).

Quanto a novas significações, os Puyanawa ainda caminham nessa direção. O discurso do linguista durante reunião (2008) mostra esse fato no processo ensino-aprendizagem:

Aldir: Mas eu acho que vocês deveriam começar pensar assim: vai ter palavras geradoras ou não? Se vai ter palavras geradoras, quais são as palavras geradoras que vocês querem? Porque já que a comunidade vai abraçar essa discussão seria interessante se as coisas que são **significativas** para a comunidade... Então, por exemplo, eu ouvi o Joel falar poya e puya, por exemplo, valeria a pena, por exemplo, explicar como é que os puyanawa surgiram, ou porque os

⁴² Desde 2009, principalmente.

puyanawa são chamados de povo do sapo. E, qual é o sapo? É um sapo qualquer ou é um sapo genérico? É..., esse sapo existe ou é invenção? Onde é que foi mais ou menos criado? Qual o lugar? Quando surgiram as palheiras? Quando surgiram os montes? Quando é que o mapinguari foi explodido? Se tem história de putaria na comunidade, se tem história de heroísmo, se tem história de brincadeira. Por exemplo, como é que as mães botam ou botavam os filhos prá dormir? Como é que as mães ficavam em noites de lua... Sei lá...Coisas desse tipo, prá recuperar a memória e trazer coisas significativas. Os pajés, antigamente, cantavam músicas de ayahuasca? Mas as ayahuascas eram um conhecimento privado ou era um conhecimento genérico?

Como trabalhar a língua, a cultura e a tradição Puyanawa está em processo de discussão, há um constante apelo, por parte do linguista e da SEE, para que as decisões sejam tomadas pela própria comunidade, como escolher se a alfabetização ocorrerá na LI ou LP ou se em ambas. Um ponto crítico presente no processo de “revitalização” está em a comunidade deliberar sobre como pretendem desenvolver o processo, o que fazer com a LI, como a escola pode contribuir.

Quanto a alfabetização o linguista informa:

Não existe alfabetização em segunda língua, tá certo? Tá provado que não se aprende segunda língua pela alfabetização, a não ser que você esteja imerso num país que fala aquela língua lá. Na alfabetização não deveria ter lugar a língua indígena, mas se vocês acham que deve ter, se tem língua indígena. Vocês deveriam pensar língua indígena só a partir da segunda série. Então, se vocês acharem isso, então tem que pensar um material correspondente à segunda série.

D’Angelis (2000) ao tratar sobre as opções de um povo quanto às políticas linguísticas, qual(is) língua(s) será usada pela comunidade, observa, em certos casos, a impossibilidade técnica, não política, de se alfabetizar em duas línguas ao mesmo tempo e de se alfabetizar em uma língua não falada pelo grupo. Alfabetizar em duas línguas ao mesmo tempo pode provocar uma mistura de signos, de uma e de outra, mistura improdutiva, emocional e cognitivamente. Contudo, a decisão sobre em qual(is) língua(s) alfabetizar envolve também os aspectos políticos que pode implicar na representação do grupo sobre a(s) língua(s).

Optar por oferecer aos alunos alfabetização em LI (política linguística) sugere uma valorização das línguas com tradição escrita e confere prestígio a língua

apresentada nessa forma. Vale reforçar que, para dar certo o processo, a língua usada na alfabetização deve ser a materna. Ainda é D'Angelis (*op. cit.*, p.2) quem diz “é muito mais fácil e produtivo alfabetizar em uma só língua (a língua materna)”, entendendo por língua materna a primeira falada pela criança.

Essas considerações tornam mais clara a realidade linguística Puyanawa. Como monolíngues em LP se deve evitar alfabetizar em LI devido aos limites técnicos, digo evitar porque é decisão da comunidade que, mesmo diante do exposto, pode preferir se posicionar de acordo com os aspectos políticos envolvidos em um contexto de revitalização.

Mas, a LI está na escola e como sugestão metodológica de ensino da LI, o professor Aldir deu o uso de palavras geradoras, mas o grupo permanece sem ter uma resposta clara sobre a metodologia a ser empregada, provavelmente porque a LI puyanawa funciona no plano simbólico e não no da comunicação real. No plano simbólico porque vem sendo entendida como forma de garantir o reconhecimento da identidade étnica desse povo pelos outros e por eles mesmos.

A LI está presente na comunidade, mas sem condição de uso linguístico. Seu uso está no plano social, político e ideológico. Porque, como já mencionado em outro lugar dessa tese, é tarefa quase impossível ressuscitar uma língua. Mas, a escola está empenhada e tem criado estratégias para favorecer o conhecimento por parte de seus alunos do ser puyanawa e das marcas identitárias de um povo.

Mesmo funcionando no plano simbólico há interesse por se manter essa língua, inclusive devido às implicações políticas presentes nessa categoria – língua. É importante para o grupo em termos de *status* diante dos outros grupos indígenas, que as sociedades externas à aldeia, índias e não índias, reconheçam os Puyanawa como índios legítimos e, para tal, precisam manter uma LI, conforme o entendimento de alguns, inclusive líderes, não só Puyanawa. Mas o linguista provoca perguntando se não era melhor que “o grupo continuasse com o bom e velho Português, afinal ele já é falado por todos” (sugestão do professor/linguista Aldir de Paula em reunião realizada com a comunidade em 2007 e renovada em 2008).

Ainda segundo o linguista essa decisão evitaria uma série de contratempos, pois, afinal, já se vão mais de 20 anos de trabalho e pouco se fez, avaliação feita por eles mesmos. Mas, ao que tudo indica essa provocação pretende despertar a comunidade para um trabalho que deve ser realizado por ela mesma. Diante da intenção da comunidade em continuar o processo de “revitalização” linguística e do pedido de ajuda

para saber como e o que fazer, o linguista pede a todos “sujem as mãos”, mensagem entendida pelo Cacique

Nós mele as mãos, no dizer do professor Aldir. É que nós temos que colocar pra fora o nosso entender, o nosso compreender, que o professor venha a falar ou fazer o que decidirmos. Pra que amanhã ou depois: ah! O professor Aldir que fez (agosto de 2008).

Esse é um dos pontos de conflito visível nesse contexto. Parece estar acontecendo de a comunidade esperar pelo linguista, pela SEE e mesmo pela escola. O diálogo a seguir mostra o ponto de tensão gerado pelo processo de “revitalização” da língua, quanto aos papéis destinados a cada um:

Olindina: Porque não adianta só falar, falar; ficar só no blá, blá e na realidade as coisas não acontecerem.

José Luiz: Tem que...A gente reunir mesmo um material, mesmo didático, né? A gente convida seu Mário, a tia Railda, seu Luís mais a comunidade toda junta participando pra dar ajuda, pra depois não ter opiniões contrárias, né? E as famílias se responsabilizarem, após o material, de ajudar nas suas casas, porque o professor...o professor também, né...o professor fica em segundo lugar na escola. A gente vê que o aprendizado parte da família.

Aldir: Olha, eu sei que parte da família, mas de novo vocês estão sendo cristãos. Vocês tão querendo jogar a cruz na costa dos outros. Porque se vocês, se vocês, se vocês. Eu estou falando de jogar a cruz nas costas dos outros da seguinte coisa: meu povo, vocês sabem que a comunidade não está nem aí. Algumas pessoas às vezes usam a escola até como depósito de criança na hora em que estão fazendo os seus afazeres do cotidiano. Então, vamos ser claros aqui. Essa tarefa é a tarefa dos professores e da escola, das lideranças, de algumas pessoas da comunidade, da Secretaria, de Railda, do Mário, do Luís, de quem? Tão me entendendo? Porque não dá mais pra postergar. E, assim, eu quero de novo pedir desculpas se estou sendo incisivo demais, mas é por conta de que eu acho que a gente sempre continua rodando feito galinha na véspera da morte. A gente roda, roda e não vai ao ponto. Me desculpem se eu tô sendo chato.

José Luiz: É por isso professor que eu falei em termo do apoio das famílias, porque nós professores, desde quando nós tomamos a responsabilidade do professor indígena, pra sermos responsáveis das causas que acontecem na comunidade, a gente já tem conseguido a... a falar várias palavras soltas como o senhor falou e a lista de palavras, cantar música...E a gente entende que a gente está no meio do caminho ainda com essa luta que gente tá tendo. Então, é por isso

que eu pensei na comunidade em geral, nas famílias, pra ver se após o apoio deles a gente consegue chegar ao fim do caminho. Porque, depois que nós tomamos a frente de ser o responsável eu tem certeza que já evoluiu muito. Então, é uma coisa...Por isso que eu pensei assim: nós já fizemos a nossa parte, estamos fazendo. Claro que todo professor é comprometido nesse assunto, mas a gente queria...falei assim...falei em termo das famílias também se responsabilizem mais por essa causa.

Aldir: Agora, uma pergunta: sejam sinceros, nem precisam me dar resposta. Vocês acham que essa necessidade de língua é muito mais da gente que é de fora ou é de vocês?

Comunidade: Nossa.

Aldir: Mas é verdade? Mas é só da língua pra fora? Ou é do coração pra dentro?

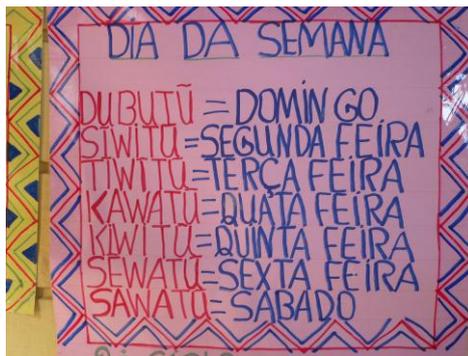
Alguém da comunidade: Da boca pra dentro.

Aceitar ficar monolíngue em português não retira deles a condição de ser índio. Já foram reconhecidos como tal, independente da imagem pejorativa construída sobre eles ao longo da história, porque para ser índio inexistente a exigência de se falar em LI, contudo o uso da LI favorece o reconhecimento, serve para adquirir *status* de índio.

O espaço de sala de aula mostra algumas das estratégias utilizadas para o ensino da LI, uma delas consiste em impor a todos os professores a responsabilidade de reforçar o trabalho desenvolvido pelo professor da LI. Assim, durante o dia letivos, os professores são solicitados a realizar alguma atividade envolvendo sua cultura, sua língua, suas tradições.

Dentre as aulas que assisti, com conteúdo em LI/LP, houve uma sobre o corpo humano, numa turma de 1ª série⁴³. O ambiente alfabetizador dessa sala de aula é composto por diversos cartazes: com números escritos em puyanawa; com o alfabetário em puyanawa e em português; com os dias da semana em LI com tradução para o português; com o nome de algumas cores em português com tradução para o puyanawa.

⁴³ Aula assistida em 01 de outubro de 2008.



Figuras 5 a 8: Alguns dos cartazes que compõem o ambiente alfabetizador da escola

Nas classes de alfabetização, como nas escolas não índias, o dia letivo oferece espaço para atividades motivadoras, orações, músicas, “hora da novidade”, integram esse momento. Assim, antes de iniciar a aula propriamente dita, é comum as crianças apresentarem uma dança Puyanawa com música, cantada por elas mesmas.

O excerto abaixo traz a letra de uma das músicas cantadas na/pela comunidade, a qual as crianças entoavam com muito entusiasmo. Na época a professora não soube traduzir a letra da canção, mas isso, na realidade apresentada pela escola (indígena e diferenciada), é menos importante. Neste contexto é desnecessário saber o significado da letra, pois o que está em jogo nesse momento é o ritual vivenciado, o valor simbólico contido na letra, no signo, na melodia, na forma de entonar cada palavra. Esses elementos indiciários deixam claro que a LI está lá na escola, na comunidade, para ser vista e ouvida. Ela existe!

Hay hay hay – rã- hãñãtãmãmã – ãããã

Dukũ – univunãmã tãnãpãnã dinãm- ã-ã-ã-ã-ã.

Hi-hi-ã-ã-txi-mãtãnã-hinãmã.

Após esta atividade a professora começou o conteúdo planejado para esse dia: “O nome em Puyanawa das partes do corpo humano”. A professora fixou no quadro um cartaz com o desenho de um menino e com os nomes de partes do corpo humano escritos em puyanawa. Em um outro cartaz trazia os nomes das partes do corpo escritos em português e sua forma em puyanawa, sem o desenho.

Depois de ler cada nome, pediu para as crianças repetirem em voz alta, antes de copiarem no caderno. Ao final dessa atividade a professora, como conclusão da aula, solicitou às crianças que desenhassem o corpo humano, um membro de cada vez. Era ela quem determinava qual membro seria primeiro desenhado, assim começou pelos pés, depois o tronco, etc. Os nomes eram ditos em puyanawa. O enunciado da atividade era feito em português e toda a explicação da atividade também. Quando as crianças não conseguiam compreender a palavra, a professora repetia, agora em português. Cada criança mostrou para a turma sua produção, por sinal muito interessantes.

Quadro 2: “O corpo humano” – em LI e LP

Corpo humano (rurá)		
Bapu = miolo (como chamam o cérebro)	Kera = boca	Be□wi = dedo
Vu = cabelo	Vuhka = cabeça	Hutxi = peito
Wãxbi = sobancelha	Vumãnã = testa	Pu□yã = ?
Weru = olho	Pavi□ki□ = orelha	Wita = perna
Rãri = nariz	Ada = língua	Kixi = coxa
Kuy = queixo	Tãbu = bochecha	Tay = pé
Huba = seio	Mãkã = mão	Dahwa = barriga
Wãtuhku = cotovelo	Tuku = umbigo	

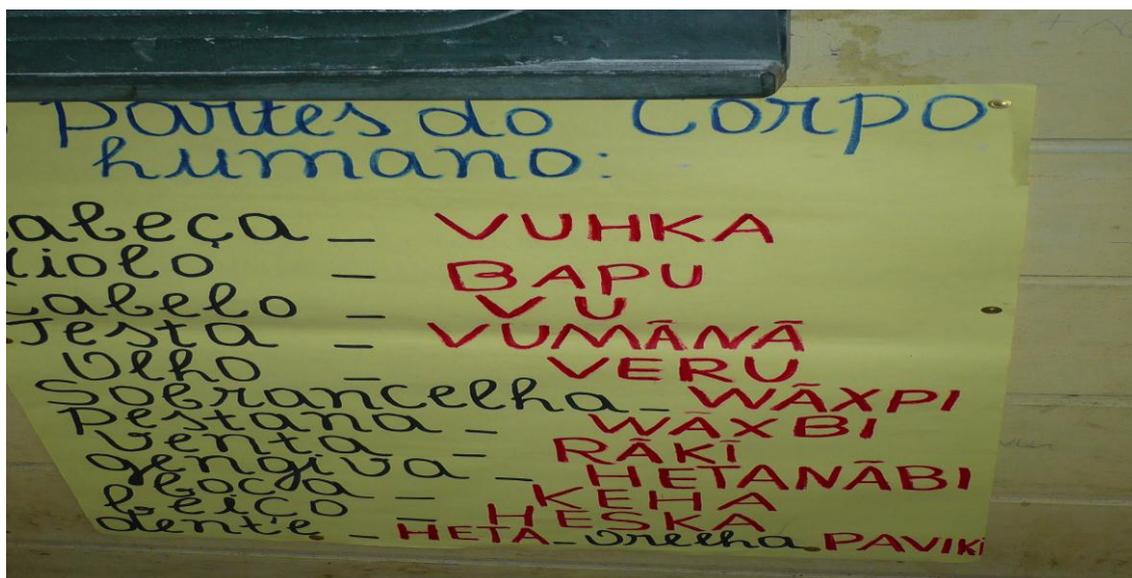


Figura 9: Cartaz: “Partes do Corpo humano” escrito em Português/Puyanawa.

Sob a perspectiva do letramento, qualquer aula enquadra-se como um *evento de letramento* (MARINHO, s.d), pois nela as “situações de interação são mediadas pelo texto escrito” (p. 10). Contudo, outros elementos, combinados ao texto escrito, do ponto de vista multimodal (KRESS 2003 *apud* MARINHO), fazem-se presentes nesse contexto construído levando em conta os aspectos sociais e culturais dos grupos. Assim, encontramos cartazes com palavras e desenhos espalhados pelos ambientes da escola.

Conforme Kress & Van Leeuwen (2001, *apud* GISELE G. SILVA, p. 6) “a linguagem verbal deixa de explicar os significados nos gêneros discursivos, como consequência das mudanças nos meios de comunicação que passaram a dar espaço para outros meios além do linguístico”. Atualmente, as aulas são incrementadas através de filmes, músicas, representações cênicas, imagens.

Percebe-se, portanto, que os múltiplos modos de transmitir mensagens e conhecimentos não se resumem a uma única forma de linguagem. A multimodalidade apresenta formas diversas de transmitir conhecimento e mensagens por meio de formas de linguagens variadas. Para Kress & Van Leeuwen (*ibidem*), a multimodalidade está na equação língua/linguagem porque a linguagem sob a perspectiva semiótica pode materializar-se em fala ou escrita. E a escrita, por sua vez, pela semiótica pode materializar-se com o seu registro sobre um papel, um quadro, uma pedra, por exemplo, o que lhe acrescenta um elemento a mais para a sua significação (p. 3).

Deste modo, o simbólico confere-lhes o significado que varia de acordo com as vivências de cada um e cada grupo, pois por toda significação simbólica perpassa um arcabouço cultural. Para Hillman (1977), as imagens ganham significações, representações construídas a partir de como sentimos, vemos e agimos em nosso ambiente cultural.

Os cartazes encontrados no ambiente escolar servem como instrumentos de registro, sinal de sua objetividade, mas também trazem as marcas do autor. Seus motivos pedagógicos, políticos, ideológicos estão presentes nesses recursos. Esta característica (a subjetividade) ajuda a entender sua importância para o fenômeno da “revitalização” cultural e linguística. A LI puyanawa, funcionando como segunda língua, deixa suas marcas, “fixada” nas paredes é internalizada pelos alunos.

Mas, as atividades desenvolvidas pela professora também permitem o entrelaçamento entre a oralidade e a escrita. Ela apresenta as palavras nas duas línguas, portuguesa e puyanawa, nos cartazes, e pede aos alunos para falarem em voz alta cada palavra, combinando a grafia à oralidade e às imagens (desenhos e gravuras).

Atualmente, as mudanças nos meios de comunicação, *website*, MSN, *e-mail*, por exemplo, todos presentes na escola Puyanawa, mostram os avanços tecnológicos da sociedade e são indiciários do aspecto multimodal da prática pedagógica e a necessidade de os cursos de formação de professores (indígenas ou não indígenas) incluírem em suas propostas estudos sobre multimodalidade (imagem, desenho, fotografia) e o multiletramento que aponta para a competência que esse profissional precisa adquirir para ler textos e recursos multimodais e transmitir informações a seus alunos de formas variadas.

Ainda quanto ao aprendizado da LI por essa turma. Essa turma era composta por 16 alunos, com média de idade de 7 anos. Nesse universo somente os alunos cujos pais, mesmo sem compreendê-la, são incentivadores da língua e, segundo a professora, cobram em casa, conseguem entender melhor o que a professora fala em puyanawa e reproduzir oralmente as palavras propostas. Percebi esta realidade, de pais envolvidos no processo, observando 4 crianças que pareciam bastante à vontade com a atividade de dizer os nomes solicitados em puyanawa.

Em relação a este aspecto, a colaboração dos pais nas atividades escolares, a coordenadora de ensino acredita que a distância mantida pelos pais se deve à confiança que eles depositam na instituição, porque, conforme ela, sempre foram convidados a estar na escola, participando das decisões e do processo de ensino-aprendizagem de seus

filhos, inclusive assistindo às aulas, mas preferem não ir. Comparecem em dia de entrega de boletim ou quando há reuniões de pais e mestres, realidade comum também entre os não índios, por isso considero como causa desse comportamento o fato de eles se sentirem inseguros em termos dos conhecimentos transmitidos pela escola.

Família e escola precisam caminhar juntas na tarefa de garantir uma educação diferenciada e específica para seus filhos. As famílias têm acompanhado as discussões feitas em torno dessa conquista relacionada a educação escolar indígena: intercultural e bilíngue e aceitam que conhecimentos pertinentes a esses aspectos da escola diferenciada sejam trabalhados por ela, como, por exemplo, o ensino da língua puyanawa.

Como acontece nas escolas não índias o processo ensino-aprendizagem de qualidade depende em parte do apoio das famílias que também funcionam como mediadoras do conhecimento nesse processo, considerado histórico-social (Vigotsky, 1991). Assim, o acompanhamento, afetivo-emocional, que a família oferece às crianças e jovens possibilita o desenvolvimento de competências que permitem uma melhor apropriação das informações transmitidas.

Essa apropriação acontece de forma individual, mas, por ser mediada, implica no envolvimento afetivo e social proporcionado pela família, relação que contribui significativamente para um melhor desempenho do aluno. Por isso a escola necessita trabalhar de forma colaborativa e para tornar isso possível precisa orientar aos pais e lhes oferecer as informações necessárias sobre o processo ensino-aprendizagem. “Porque a escola tem que ao mesmo tempo se fortalecer e tentar fortalecer, e tentar conscientizar a comunidade. A escola, ao mesmo tempo, está fazendo as duas coisas” (Diretora da escola em entrevista – 02/06/08).

A participação da família vem sendo solicitada pelos professores, principalmente em relação ao ensino da língua puyanawa, como vemos na declaração abaixo:

É por isso professor (Aldir) que eu falei em termo do apoio das famílias, porque nós professores, desde quando nós tomamos a responsabilidade do professor indígena, prá sermos responsáveis das causas que acontecem na comunidade, a gente já tem conseguido a ... a falar várias palavras soltas como o senhor falou e a lista de palavras, cantar música ... E a gente entende que a gente está no meio do caminho ainda com essa luta que a gente tá tendo. **Então, é por isso que eu pensei na comunidade em geral, nas famílias, pra ver se após o apoio deles a gente consegue chegar ao fim do caminho.**

Porque, depois que nós tomamos a frente de ser o responsável eu tenho certeza que já evoluiu muito. Então, é uma coisa... Por isso que eu pensei assim: nós já fizemos a nossa parte, estamos fazendo. Claro que todo professor é comprometido nesse assunto, mas a gente queria... Falei assim... **Falei em termo das famílias também se responsabilizem mais por essa causa.** (Professor Lió, em reunião realizada no “auditório” da escola Ixübây Rabuï Puyanawa, sobre a “revitalização” da cultura puyanawa, da comunidade com o linguista Aldir de Paula, representantes da SEE/RB e Mâncio Lima e autoridades puyanawa - 2008).

A fala desse professor sinaliza cobrança e aponta para o que discutimos anteriormente a respeito do papel colaborativo que as famílias devem desempenhar junto à escola. Mesmo considerando os avanços nas propostas de “revitalização”, ele atenta para a necessidade do empenho da comunidade em geral. Segundo esse professor está na hora de todos participarem. Mas como a família pode participar? O professor supracitado pede a participação das famílias no processo de “revitalização”, mais especificamente no da língua puyanawa.

Contudo, a família sente dificuldades em atender à solicitação da escola e aponta como principal motivo o fato de não saber falar a língua. “Eu lembro quando um dia minha filha chegou em casa falando na língua, perguntando o que tinha pra comer, sabe? Eu disse: Ah, Valéria. Não sei o que tu tá dizendo não” (Coordenadora de ensino e mãe de aluna. Entrevista 02/06/08).

Parceria implica em equilíbrio entre as partes envolvidas em termos de competências necessárias para uma ação. A maioria dos pais dos alunos dessa escola apresenta *déficit* no capital econômico e cultural do não índio e muito mais, por razões óbvias, no pertencente ao indígena. As famílias puyanawa foram criadas na realidade do “branco”. Essa é a bagagem que trazem, muitas vezes comprometida pela pouca qualidade, em se tratando dos conhecimentos escolares. E pela declaração no parágrafo anterior é fácil observar as relações de poder presentes nesse contrato: de um lado a figura do profissional, especialista – a escola – e de outro o leigo – os pais.

Bourdieu (1982) diz que o capital cultural é adquirido nas relações familiares (fonte primária) e nas relações estabelecidas com outras fontes responsáveis pela transmissão da cultura, como as instituições educacionais (escolas e universidades). Sendo assim e embora eu seja adepta da política educacional “parceria escola - pais de alunos”, eu pergunto: quando é que os pais são convidados a colaborarem com a escola?

Minha resposta, talvez simplista: quando as coisas deixam de ir bem. Algo não está dando certo? Cadê os pais, um dos maiores interessados no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, seus filhos?

Diante dessa realidade os professores se esforçam no sentido de transmitir o conhecimento sobre a língua, portado por eles, algumas frases e palavras que representam nomes de animais, principalmente, pois ainda não existe elementos suficientes para garantir a comunicação nesse idioma. Sua tarefa, a princípio, limita-se a reproduzir aquilo que o linguista, juntamente com a comunidade, convencionou.

A professora responsável pela atividade “corpo humano” não é a responsável direta pelo ensino da LI puyanawa, contudo a escola, numa postura interdisciplinar, tem procurado construir um espaço de diálogo entre língua e disciplinas. Como eram crianças de 1ª série e já conheciam as partes do corpo, o objetivo da aula foi permitir o contato com os nomes, em puyanawa, das partes do corpo humano.

Em conversa, a professora disse que pretende que as crianças realmente se apropriem da cultura étnica, pois desta forma o grupo se fortalece. Quando inquirida, em relação ao ensino, sobre qual seria sua maior preocupação, respondeu:

Que eles aprendam as coisas daqui. Mais daqui do que lá de fora. No caso como elas são crianças ainda tem bom contato pra aprender as coisas daqui de dentro. E, se realmente aprenderem, eles não vão esquecer e mais adiante eles vão ter mais pessoas e vão se aprofundando.

Percebo nessa declaração desejo pelo ensino da língua e da história puyanawa, o que implica em responsabilidades. Responsabilidade sobre a “revitalização” da língua, da cultura, da identidade puyanawa que aponta para a escola como *locus* não só do ensino mas também de divulgação desses elementos.

Nesse contexto a responsabilidade do professor indígena cresce e ultrapassa as do professor não-índio, ambos responsáveis por contribuir para formar o cidadão brasileiro. No entanto, ao professor da escola indígena cabe ainda a responsabilidade de trabalhar a cidadania para que seu aluno consiga transitar, com uma postura crítica, nas duas sociedades, índia e não índia (MAHER, 2006). É o professor sendo reinventado a cada novo desafio.

A escola diferenciada se faz a partir das múltiplas vozes e, também, das várias mãos, presentes nas comunidades indígenas; assim, todos devem participar, não só os funcionários, mas também os moradores da aldeia. Contudo, a forma de participação deve ser pensada, respeitando o papel e as competências pertinentes a cada um, próprios da posição ocupada na sociedade indígena, nas relações de poder estabelecidas, como indicado em parágrafos anteriores.

Durante reunião do dia 08/08/08, duas senhoras da comunidade se pronunciaram a respeito da “revitalização” da língua, mostrando interesse e reflexão sobre esse aspecto:

Senhora da comunidade 2: Então é em se comunicar, é se comunicar. Não adianta só aprender palavras soltas, mas sim em haver a comunicação, na língua puyanawa. Em que lugar? Em todos os lugares. Dentro da aldeia, fora da aldeia, na família. Aí vai haver uma aprendizagem eficaz. Se acontecer isso só na escola não vai ocorrer essa, essa, a fala, eles não vão conseguir. Então, tem que ocorrer em todos os lugares. Na escola, na família. Principalmente na família.

Essa senhora percebe a importância do uso da língua como forma de comunicação e traduz: “Então é em se comunicar, é se comunicar”. Usar a língua com possibilidade de diálogo, este é seu entendimento, tendo como principais lugares de comunicação a escola e a família.

Entende que a escola precisa ser apoiada, com atitudes colaboradoras dos outros lugares, externos a instituição, capazes de favorecer o uso da LI em situação de diálogo. Nesse caso coloca a família lado a lado com a escola, ambas responsáveis pela educação (informal e formal) das gerações mais jovens. Nesse sentido, porque não se conectam, o aprendizado de palavras soltas é improdutivo, mas é o que vem acontecendo na escola, porque seu léxico está em processo de construção e até mesmo as regras de uso.

A outra senhora, identificada como “senhora da comunidade 1” porque se pronunciou primeiro durante a reunião, observa os obstáculos da proposta. Eu a considero bastante consciente em relação à situação linguística da comunidade, deu sinais de entendimento sobre o fato de a língua puyanawa dos ancestrais ter ficado para trás: “Eu acho que pra nós falarmos como nossos antepassados viveram falando eu acho

difícil. A gente sabe que nada é impossível, mas eu acho que é uma coisa que não vai acontecer”.

Em busca de vencer os percalços do ensino da língua, a escola incentiva a execução de atividades voltadas para publicitar a cultura, as tradições puyanawa, desenvolvidas em diferentes ambientes. As aulas dos sábados são dedicadas à cultura. Cada ano um aspecto cultural ganha destaque. Em 2008 foi o ano dedicado à dança e à música. Isso na língua indígena. Em 2007 o foco esteve na pesca e na caça.

Os alunos, após a execução das atividades, são orientados a produzirem um relatório escrito ou oral em português, a depender do nível de escolaridade em que se encontram, para apresentar a seus colegas, em sala de aula.

Há disciplinas, cujos currículos adaptados, passaram a contemplar conteúdos voltados para aspectos da realidade puyanawa. A disciplina História conta a trajetória desse povo, na versão indígena⁴⁴. Nas aulas de Arte, trabalham-se aspectos como: pintura, tipos de cores (ainda estão querendo pesquisar sobre o significado das cores, por enquanto se conformam com o conhecimento de seus usos como é o caso das cores vermelha e preta. O vermelho é utilizado nas festas e o preto, em ações beligerantes). Além desses aspectos mais teóricos, aprendem o artesanato e com a aquisição de continhas/sementes confeccionam colares e pulseiras, por exemplo.

Essas são algumas das ações empreendidas pela escola, mas espera-se mais. A expectativa é que parta da comunidade a demanda sobre suas necessidades, contudo entre os Puyanawa as solicitações têm sido feitas, principalmente, pela escola e muitas vezes são externas à própria comunidade, empurradas por políticas públicas que tratam sobre a situação indígena.

A SEE está responsável por orientar as novas atribuições dessa escola, intercultural e bilíngue. A participação da secretaria de educação se deve ao fato de a escola ser portadora de uma autonomia relativa. Embora o dicionário (HOUAISS, versão eletrônica) defina autonomia como capacidade de governo segundo as próprias leis, o tipo de autonomia possível à escola não é tão amplo, porque está atrelada a uma realidade social e precisa funcionar atendendo às expectativas da sociedade na qual encontra-se inserida. Contudo, a necessidade de reproduzir as normas e valores dos macrossistemas, atualmente, deixou de ser sua obrigação.

⁴⁴ No capítulo 3 dialogo com a coordenadora do Núcleo de Educação do Estado no município de Mâncio Lima sobre as aulas de História.

A SEE alcança as etnias localizadas no Acre, abertas à escola, que a reivindicaram. Assim, como estratégia de construção da escola diferenciada, está elaborando uma normativa que regerá as escolas indígenas.

Segundo a assessora pedagógica da SEE/RB, responsável por orientar o fazer pedagógico do Ensino Fundamental da escola Puyanawa (entrevista, em 06 de maio de 2010), em um mesmo documento – a normativa – os Puyanawa serão contemplados com normas comuns a todas as etnias, como forma de obedecer às características da escola diferenciada: intercultural e bilíngue. Além de contemplar aspectos específicos a cada grupo, por isso se tornou um trabalho de parceria com as escolas e destas com as comunidades.

Para garantir a elaboração desse documento a coordenação indígena da SEE tomou como metodologia de trabalho o diálogo com os representantes das escolas, indicados por elas mesmas. Esses representantes funcionam como mediadores entre a SEE e as comunidades. As propostas são pensadas por sujeitos de diferentes culturas e se abrem como espaço de exposição dos anseios de cada um sobre sua escola.

A fim de facilitar a reflexão sobre esse modelo de escola a SEE providenciou um questionário a ser respondido em conjunto pela escola e pela comunidade. As perguntas abrangem algumas áreas de cunho sociológico, como a pedagógica, a de formação profissional e a administrativa escolar e foram direcionadas para se pensar sobre o que se espera da escola.

O questionário se tornou, pelo meu ponto de vista, importante recurso para que a instituição escolar reflita sobre si mesma e se autoavalie. Perguntas do tipo: “qual é o objetivo da escola para o seu povo? e, quais os maiores problemas enfrentados na escola?” integram esse instrumento e obrigaram aos sujeitos a participarem de momentos de reflexão sobre a temática.

Fortalecer e garantir o aperfeiçoamento e o reconhecimento do ensino diferenciado do povo Puyanawa, priorizando o processo de revitalização de nossas culturas e tradições. Com uma educação de qualidade com a nossa realidade cultural para que nossas futuras gerações possam estar aprendendo os nossos valores e garantir a nossa identidade, como também o conhecimento da sociedade nacional (Resposta à 1ª pergunta).

Os maiores problemas que são enfrentados são: a falta de falantes na língua puyanawa na aldeia e a deficiência de conhecimento da espiritualidade de nosso povo (Resposta à 2ª pergunta).

Essas respostas devem representar os interesses de toda a comunidade, uma vez que, como sugestão da SEE, as perguntas deveriam ser apreciadas por todos. Em abril de 2010, em uma de minhas visitas, a escola já havia recebido o questionário e ao ler a pergunta referente aos objetivos a diretora comentou: “É preciso muita reflexão, ainda bem que ampliaram o prazo. Aqui, é claro, primeiro é fortalecer. Mas, isso é pouco, temos que pensar, porque aquilo que for respondido não tem volta.” Nesse momento, à escola cabe a função mobilizadora, de organizar os atores sociais e seus profissionais em torno de um objetivo, comum a todos.

O que percebo nas respostas? Primeiro que limitam o alcance da instituição escolar; parece que a escola cumpre exclusivamente a transmissão do conhecimento indígena. Então pergunto: e o conhecimento universal? Com certeza eles podem optar por ter uma escola cujo objetivo seja unicamente esse, contudo, durante a pesquisa de campo notei um movimento maior que implica em descobrir um “entre-lugar”, algo como um movimento que permite o trânsito entre os dois lugares desejáveis e possíveis: indígena e não indígena.

As respostas mostram o pêndulo pesando para um único lado. No entanto, a realidade que se descortinou diante de meus olhos foi outra, embora tivesse percebido esse discurso algumas vezes. Durante a investigação pude ouvir diferentes discursos circulando a respeito do processo de “revitalização” e da construção da escola diferenciada. Na arena de negociações, processo nem sempre colaborativo e dialógico, circulam posicionamentos diversos, muitas vezes geradores de conflitos e reposicionamentos de ideias, deixando à mostra os grupos e suas ideologias.

Por um lado vi pessoas em posição mais radical. Pretendem uma volta aos costumes ancestrais e uma escola mais livre das regras, com carga horária mais flexível, sem necessidade de frequência diária à escola, por parte de professores e alunos; com as aulas acontecendo ao ar livre, sobre o conhecimento Puyanawa, principalmente. Esse grupo tem focado os jovens da comunidade e criado espaço de usos de alguns aspectos culturais e religiosos, como estar em contato com a floresta, o usar o ayahuasca (o cipó, uma bebida alucinógena preparada a partir da mistura de ervas encontradas na floresta, é

utilizado por diferentes grupos, indígenas ou não indígenas, em suas cerimônias religiosas), o rapé, a caiçuma.

Por outro lado encontrei aqueles que aceitam a proposta de a escola oferecer os dois conhecimentos; do índio e do não índio. Para estes, a escola na organização administrativa e pedagógica atual tem sido importante no processo de “revitalização”, inclusive porque sem ela as discussões e ações direcionadas para a diferença não teriam ganhado força.

Em entrevista realizada com a equipe gestora em meados de 2010, a coordenadora de ensino ao ser indagada se a escola atrapalha ou ajuda no processo de “revitalização”, respondeu que ela, a escola, é fundamental para o grupo tomar consciência de quem são frente à sociedade nacional, além de oferecer a seus alunos condições para escolhas de vida, profissional e social.

Não me deparei com ninguém contrário ao processo de “revitalização”, mas existem os resistentes às mudanças na organização escolar. Rejeitam a possibilidade de alterações com força de comprometer o ensino de conteúdos pertinentes à escola do não índio, pois pretendem garantir possibilidade de escolha a seus filhos, quanto à continuidade dos estudos e oportunidade de emprego.

Enxergo nessas posições uma mostra de que um trabalho dessa magnitude se desenvolve em movimentos conflituosos ocasionados por expectativas e por interesses individuais e coletivos que transparecem nos discursos e nas atitudes dos sujeitos envolvidos. Assim, é fato: todos desejam a “revitalização” da cultura, da língua. Os motivos, diversos, nem sempre são deixados muito visíveis, contudo o motor político e econômico se faz presente.

O processo de elaboração da normativa obrigou as comunidades a refletirem e avaliarem sua situação atual relacionada às novas possibilidades encontradas nas esferas sociais, políticas, educacionais, econômicas e linguísticas, diz respeito ao futuro de suas crianças e jovens.

Pensando nisso e observando a posição dos Puyanawa em relação às outras etnias e à sociedade não índia, a diretora da escola pretende uma escola aberta para o mundo, não apenas do índio, mas também do não indígena. Acredita que a construção de uma escola aberta a diferentes universos possa oferecer oportunidade de os membros da comunidade fazerem suas escolhas.

Entende a responsabilidade da escola quanto a orientar aos pais, alunos e demais membros da sociedade Puyanawa em relação ao que querem e, tem o ouvir como peça

fundamental no desafio de se produzir uma escola diferenciada e específica. “Eu acho importante saber o que os pais querem para seus filhos. É eles que vão dizer” (Fala da diretora em entrevista realizada no dia 08 de junho de 2010). A coordenadora de ensino, também se posicionou a respeito; considera importante que a escola trabalhe as questões específicas da etnia. “Língua e identidade precisam estar presentes na escola, por isso a importância de uma escola diferenciada”.

O posicionamento da gestão escolar aparece incompleto nas respostas do questionário, indicando o cumprimento da metodologia de grupo; membros da comunidade estiveram presentes. Parece que responderam pela metade, mas nada está perdido como sugere a diretora “porque aquilo que for respondido não tem volta” (p. 79, desta tese), pois a SEE ainda pretende desenvolver outras etapas de discussão antes da finalização desse documento.

Na próxima seção apresento e reflito sobre o trabalho desenvolvido em alfabetização na Língua Portuguesa, uma vez que, por enquanto, a alfabetização na LI, como é do desejo deles, tem-se mostrado inviável.

4.2 O processo de alfabetização na escola Ixūbāy Rabuī puyanawa

Um outro olhar sobre a alfabetização, para além da mecanização do ensino e da aprendizagem do código escrito, chega ao Brasil na década de 80 do século XX. Neste período, “as estratégias de aprendizagem se tornaram menos claras [...]. A educação grafo-motriz, considerada excessivamente rígida, foi abandonada” (CHARTIER, 1998, p. 8).

A perspectiva psicogenética da escrita ganha espaço em nossas escolas, por meio de trabalhos de Emília Ferreiro (1986 e 1989) e encoraja “[...] os professores a deixarem as crianças produzirem escritos espontâneos” (CHARTIER, 1998, p. 8). Alunos e professores são inseridos em um universo onde o significado e a compreensão passam a

ter lugar de destaque nesse processo em detrimento do que até então era desenvolvido nas classes de alfabetização.

Além dessa perspectiva, nessa mesma época, os estudos sobre o letramento alcançam o Brasil (SOARES 2004 e 1998). O ensino do código escrito, o uso de métodos específicos na prática docente, vão cada vez mais perdendo espaço.

Soares (2003) nos convida a refletir sobre esta situação ao indicar duas vias, importantes e inseparáveis, que tornam possível a apropriação da escrita. De um lado temos o ensino sistemático da técnica (a alfabetização) e do outro, as práticas sociais que envolvem o uso desta (o letramento), ou seja, para tornar possível a apropriação da escrita, a escola deve reconhecer as especificidades da alfabetização e do letramento e, ao mesmo tempo, considerar sua inter-relação, pois “São, na verdade, processos indissociáveis, mas diferentes, em termos de processos cognitivos e de produtos” (2003, p.16).

É no universo escolar que o estudo sobre o letramento, nesta pesquisa, se concretiza, no momento específico da apropriação da leitura e da escrita por crianças do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental.

A escola tem 253 alunos matriculados e distribuídos pelo Ensino Básico – dados referentes ao ano de 2010. Atualmente, como as demais da rede estadual, essa escola tem o Ensino Fundamental organizado em ciclos, 1º e 2º. No primeiro ciclo, que corresponde aos 1º e 2º anos, no avanço dos anos, a criança não pode ser retida, a promoção é automática. Perrenoud (2004) ao tratar sobre essa temática, diz: “um ciclo de aprendizagem é um ciclo de estudos no qual não há mais reprovação” (p. 35).

Somente na passagem do primeiro para o 2º ciclo pode haver retenção, dentro de certas condições. Cabe ao professor oferecer argumentos convincentes e comprovantes quanto ao desempenho de seu aluno e desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao avanço nos estudos. São 2 turmas que compõem o primeiro ciclo; o 1º ano com 16 alunos, em que a alfabetização é iniciada e o 2º ano, em que o processo de alfabetização continua, com 20 alunos.

O ambiente das salas de aula do 1º ciclo apresenta as carteiras dispostas em semicírculo. Os alunos, muito a vontade, interagem entre si, o que é permitido e parece acontecer de modo muito natural. Têm liberdade de “visitar” os colegas em suas carteiras, o que acontece de forma muito tranquila, normalmente.

Observei que quando vão às mesas dos colegas, na grande maioria das vezes, é para tratar de alguma coisa referente ao conteúdo trabalhado, para verificar como o

outro está construindo a atividade sugerida e, também, mostrar seu trabalho. Ações muito salutares, uma vez que no processo de alfabetização, as interações são necessárias, tanto com o material escrito quanto com o outro, mediadores que podem dividir suas experiências e favorecer a apreensão de novos conhecimentos.

Essa postura do professor parece ir ao encontro de uma proposta mais ampla de alfabetização, na linha do construtivismo interacionista, que considera o aluno como sujeito cognoscitivo. Contudo, a prática pedagógica de alfabetizar parece estar mais ligada a uma linha behaviorista, pois a metodologia de alfabetização está presa aos métodos mais tradicionais, como o da silabação.

Cartazes com o ba, be, bi, bo, bu ilustram o ambiente, e exercícios de formar e ligar sílabas integram o rol das atividades propostas, assim como frases soltas, sem uma ligação com a realidade das crianças. Mas, o discurso é outro “A alfabetização começa desde casa. Quando o aluno vem para a escola ele já traz alguma coisa que aprende na família. O professor, na escola, vai aperfeiçoar esse conhecimento. Portanto, a escola parte do conhecimento do aluno” (Fala de prof^o das séries iniciais).

Embora possamos ver nessa declaração uma compreensão mais ampla da alfabetização, a prática desse discurso foi vista poucas vezes, mais em atividades de produção textual, envolvendo a cultura Puyanawa e não na alfabetização em língua portuguesa.

Nesse ponto vale a pena discorrer, mesmo que brevemente, sobre a complexa acepção da prática alfabetizadora. Afinal, atualmente, o que significa estar alfabetizado? O sistema educacional apresenta diferentes propostas para o ensino da leitura, o que permite uma certa liberdade de escolha por parte da equipe pedagógica de cada escola. A preferência por utilizar uma das propostas oferecidas está vinculada ao entendimento que o corpo docente tem a respeito de como se processa o ensino-aprendizagem das primeiras letras.

O tema alfabetização tem sido bastante discutido gerando polêmicas conceituais ligadas intimamente às questões socioculturais de um tempo. Embora a educação pensada para o século XXI esteja voltada para se formar sujeitos mais independentes em relação a sua própria aprendizagem, pode-se ver ainda profissionais nesta área presos a ranços originados no ensino tradicional. Assim sendo, estarei neste momento verificando as diferentes concepções desse tema envolvendo a ação de escrever. Para isso interrogo: o que é ler?

Ler é compreender. Para que o leitor consiga construir sua própria interpretação, precisa consultar elementos encontrados fora do texto e anteriores a ele. As experiências de vida, o conhecimento sobre leitura e textos somados à informação trazida pelo próprio texto permitirá ao leitor, mesmo ao inexperiente, levantar várias hipóteses sobre as intenções do autor que no decorrer da leitura serão refutadas ou confirmadas.

Ferreiro (2001, p, 133) acredita que “todo indivíduo, não somente o adulto, mas a criança também, por mais analfabeto que seja, se vive em uma cultura letrada pode antecipar algo sobre o que se escreve e como se escreve e estabelece uma fronteira muito clara entre o que pertence ao domínio oral e o que é do domínio escrito”.

Aceitar essa proposta de trabalho implica entender o processo educativo em consonância com uma linha interacionista e construtivista da aprendizagem. Assim sendo, as atividades promovidas no âmbito da educação formal devem garantir ao sujeito o alcance de sua autonomia frente ao uso social da linguagem escrita.

O docente integrado nesta visão educacional concebe o aluno como um ser ativo e potencialmente criativo, mesmo em espaço escolar. Seu ofício consiste, principalmente, em favorecer o acesso ao código através de estratégias que permitam ao aprendiz explorar por ele mesmo a linguagem escrita, visto que o conhecimento não é uma cópia da realidade. Assim sendo, ensinar, como afirma Freire (1997, p.25) “Não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

Nessa proposta observa-se a prática pedagógica voltada para favorecer a construção de um ambiente onde ocorra todo tipo de troca de experiências, consideradas necessárias à aprendizagem. O aprendizado é percebido como construção do conhecimento, ação individual mas em hipótese alguma solitária visto que faz parte de um processo social e requer uma ação interativa. Dessa forma, para se alcançar uma aprendizagem efetiva, a mediação de elementos externos torna-se valiosa e mesmo imprescindível, como visto na seção anterior.

O professor que desempenha um papel mediador da aprendizagem tem a responsabilidade de criar novas situações onde haja espaço para interação reflexiva entre o aluno e seu objeto de conhecimento, no caso a linguagem escrita. O acesso a diferentes esquemas de ação por meio do conflito gerado no novo, favorece a

construção do conhecimento e o aumento do potencial desse indivíduo, que deve ser reconhecido e respeitado como sujeito cognoscente.

Essa via de ensino, por ser interativa, mostra que alfabetizar é um processo *continuum* pelo qual as pessoas aprendem a ler e escrever. Contudo este aprendizado está para além do simples domínio de técnicas que permitem a transposição da linguagem oral. O espaço alfabetizador deve propor atividades em que o alfabetizando seja capaz de utilizar a linguagem oral e escrita de modo competente, observando a função social da escrita em seus múltiplos usos.

O ensino formal deve trabalhar, então, para deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente que aliada à crítica incentivará a busca constante de conhecimento. Vista desse modo, a educação escolar estará ensinando a seu aluno a pensar sozinho, dando ferramentas apropriadas para que este aprenda a aprender.

O ensino da leitura está intimamente ligado a esta competência, pois aprender a ler garante autonomia ao sujeito que terá a possibilidade de ler para aprender. Isso significa que como a aprendizagem não é realizada por reprodução, o aluno, sujeito cognoscente, estará reconstruindo permanentemente o conhecimento transmitido pelos professores e encontrado nos livros. Reelaborar e reconstruir a informação para, então, poder incorporar aos esquemas de assimilação disponíveis, isso é aprender.

Sendo assim, parece certo afirmar que para alcançar o conhecimento, o indivíduo precisa incorporar o objeto cognoscível ao esquema de assimilação que dispõe. Com ênfase na assimilação, confirma-se que o conhecimento nunca é uma cópia da realidade, mas esta é transformada à medida que ocorre sua internalização.

Apesar de não estar estreado em nossas escolas, este olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem só recentemente vem ganhando maiores espaços, promovendo consideráveis modificações na forma de se pensar e praticar a educação.

A interdependência entre os dois principais atores do processo de ensino e aprendizagem é um bom exemplo das mudanças percebidas. Os papéis atribuídos a cada um, obviamente, continuam sendo os mesmos – ao professor o ofício de ensinar e ao aluno o de aprender – contudo, a relação entre essas partes sofreu benéficas alterações.

Tendo descido do pedestal, o docente tem maior oportunidade de se aproximar do aluno e de estabelecer diálogo com ele. Com o diálogo em curso a aprendizagem tem mais chances de ser efetivada; esta prática contribui para a reflexão, pois abre espaços

que incentivam o aluno expor a representação que tem a respeito do que assimilou, podendo durante as atividades ter a iniciativa de mostrar o conhecimento adquirido até então.

Essa atitude por ser mais aberta e reconhecer o discente como também portador de conhecimento torna possível uma constante reconstrução interna, viabilizando assim a aprendizagem.

Esses avanços alcançados pela educação ocorrem como resultado da conjuntura social, cultural e política experimentada pelo país e são permitidos porque visam atender a demanda social. Assim sendo, trabalhar o aluno para torná-lo competente na prática da leitura e da escrita visa atender aos apelos sociais, que exigem cada vez mais pessoas em condições de fazer uso de seu potencial, em condições de agir com criatividade e autonomia.

Para esclarecer um pouco mais sobre as práticas pedagógicas aqui demonstradas, neste momento é interessante diferenciar dois termos, alfabetização e letramento, que explícita ou implicitamente foram sugeridos nesta seção e na anterior e devem ser apreciados pelo educador. Primeiramente alfabetização, segundo Soares (2001, p.31) alfabetização é a “ação de alfabetizar”, ou seja, de ensinar a ler e escrever. Como este conceito não impõe a profundidade com que se deve efetuar este ensino, não me parece equivocado considerar que alfabetizar seja o ensino de técnicas utilizadas para decodificar a escrita, inclusive porque a própria semântica corrobora este significado.

O segundo termo, letramento, tem em sua significação as marcas de um compromisso social, pois considera a linguagem escrita como instrumento da sociedade em um contexto sócio-histórico-social.

Assim, ensinar a ler e a escrever é muito mais do que formar “letores” e escribas, consiste em realmente contribuir para a formação do leitor e do escritor. Soares (ibidem) dá o seguinte significado para a palavra letramento: “Estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (p. 47).

O sujeito letrado é, por conseguinte, aquele que, além de ter domínio sobre o código escrito, é capaz de usá-lo dentro das situações sociais. Entretanto, torna-se importante ressaltar, que mesmo a um sujeito analfabeto pode ser conferida, de certa

forma, a condição de letrado desde que, fazendo uso deste instrumento (o código escrito), o sujeito se envolva em práticas sociais da leitura e da escrita (leitura de jornais e cartas, escrita de cartas, dentre outras), obviamente através do outro – do alfabetizado.

De acordo com esta proposta educacional observa-se uma forma de perceber o homem que consiste em favorecer o desenvolvimento de sujeitos capazes de ir além de saber decifrar o código, que saibam fazer uso das letras nas diferentes situações vividas.

O professor, um dos mediadores da aprendizagem, permite que o aluno manifeste suas hipóteses, através das atividades desenvolvidas durante as aulas. O discente que tem o privilégio de se encontrar em um ambiente propício à prática dialógica e que toma iniciativa de se manifestar em relação ao objeto cognoscível está aprendendo a dispor seus conhecimentos de forma adequada à realidade. Este ambiente torna possível para o aluno alcançar a compreensão de como deve fazer para construir seus conhecimentos.

A escola Puyanawa obedecendo às determinações da SEE procura trazer para a sala de aula as práticas de uma alfabetização capaz de formar sujeitos autônomos. Nesse ano de 2010 foi implementado na escola o Ensino Fundamental de 9 anos, dividido em 2 ciclos.

O primeiro ciclo, corresponde aos dois primeiros anos, nos quais desenvolve-se atividades com foco no texto, assim o aluno ao final do ciclo deve ter aperfeiçoado competências de leitura e escrita de texto, demonstrando conhecimento sobre as estratégias da leitura para além da decodificação, como a antecipação, a inferência e a verificação.

Quanto à ortografia, os textos escritos devem mostrar o conhecimento sobre ortografia e a segmentação do texto em palavras e em frases, conforme material didático disponibilizado pela SEE.

As aulas no 1º ciclo seguem uma rotina orientada pelo material encaminhado pela SEE e como neste ano o planejamento deixou de acontecer, os professores, orientados pela equipe gestora repetiram o do ano anterior, fazendo adaptações.

No dia 04 de maio a professora trabalhou uma atividade de leitura da música “O Cravo e a Rosa”. Levou a letra da música em cartolina e em roda de conversa, explorou a amizade, levantando perguntas como: “Você já brigou com um amigo e depois pediu desculpas? Você já visitou um amigo que precisava de ajuda?”

Depois de explorar esse valor, a amizade, a professora organizou a turma em duplas e pediu que cada um listasse músicas conhecidas e a seguir socializassem com a

turma. Ao final a professora escreveu o nome das músicas no quadro, como “Meu pintinho amarelinho”, à medida que as crianças iam ditando. Após a verificação, por todos, se estava correto o transcrito no quadro, as crianças passavam para o caderno.

Como o tempo esgotou a professora passou uma atividade para casa, as crianças devem pesquisar junto aos pais as cantigas de roda de sua época.

Nesta atividade as crianças deixaram de mencionar as músicas puyanawa que são trabalhadas com eles, como vimos na seção anterior. Mesmo sendo em outra turma, todos os dias eles cantam uma música puyanawa.

No dia seguinte retornei à escola, contudo a aula já havia começado e deixei de verificar o resultado do Para Casa do dia anterior. A atividade que presenciei, de alfabetização⁴⁵, se desenvolveu a partir do texto “Tenho um macaco” apresentado em um cartaz. Todos receberam o texto em folha mimeografada e a professora, junto com os alunos, leu em voz alta o texto. A proposta para esse momento, apresentada na rotina, era que a professora fizesse “ajustes entre o escrito e o falado”.

À medida que as crianças pronunciavam alguma palavra com som “diferente” da forma escrita, a professora chamava a atenção, para as diferenças: Macacu/Macaco. “Podemos falar assim, mas devemos ter cuidado quando escrevemos”.

Outro cuidado orientado pelo mesmo material de rotina foi o de provocar as crianças no sentido de verificar com atenção a escrita das palavras, como: letra inicial, letras repetidas nas palavras, quantidade de letras em cada palavra. Essas observações indicam que a proposta da SEE está baseada no Construtivismo, na hipóteses levantadas pelas crianças quanto ao como se escreve.

Nesse dia atividades de Matemática e Arte também foram desenvolvidas. E, embora a proposta para Arte fosse completamente desvinculada do momento de alfabetização (Dramatizar “Os 3 porquinhos”) a professora aproveitou para solicitar às crianças que desenhassem o macaco da estorinha. E como os professores devem intermediar os conhecimentos entre a LI e a portuguesa, aproveitou para apresentar o nome “macaco preto” também em puyanawa.

⁴⁵ Nessa proposta eles separam Língua Portuguesa: atividade permanente e atividade de alfabetização.



Foto 16: Ilustração do “macaco preto” escrito em português e puyanawa.

Como vimos a escola ainda está muito presa a determinações da SEE. A proposta seguida por eles em nenhum momento oferece orientações para um trabalho sobre a cultura, a língua, as tradições Puyanawa. As fábulas são de Esopo; as músicas compõem o cancionário do não índio; os livros infantis trazem as estorinhas escritas para o não índio. Sendo assim, a comunidade Puyanawa precisa de pessoas em condições de agir com autonomia nas diferentes realidades, o que provoca a necessidade de crescer dentro do conceito de alfabetização e de sua prática.

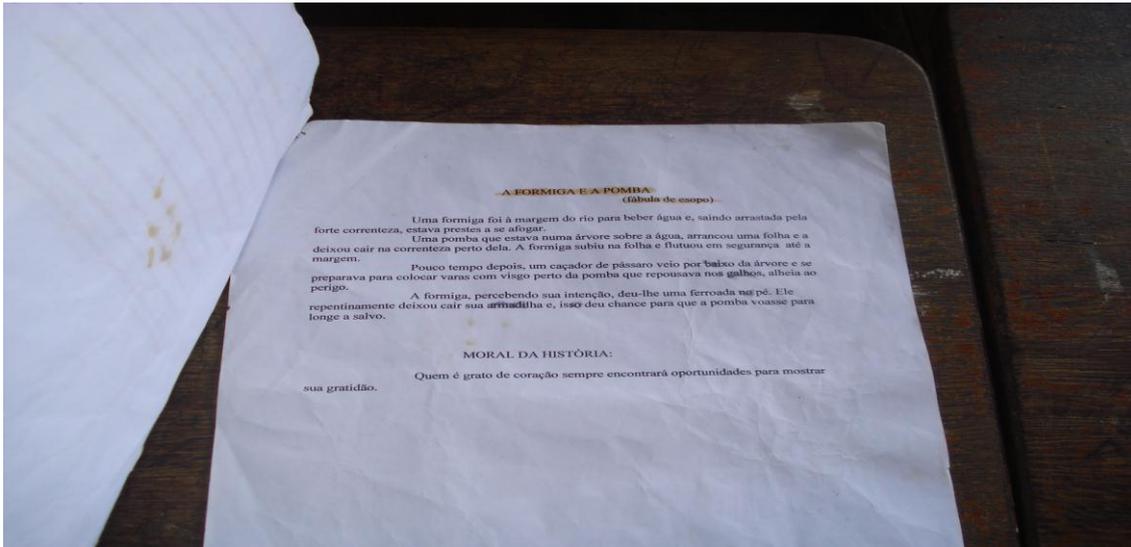


Figura 10: Fábula de Esopo: “A formiga e a pomba” trabalhada pela professora do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental.

Como vimos neste texto, há uma demanda desse grupo por uma escola que prepare indivíduos letrados, que de posse das letras assumam nova condição frente à sociedade índia e não índia, que, além de terem adquirido a tecnologia do ler e escrever estejam inseridos nas práticas sociais decorrentes desse aprendizado.

Quando o indivíduo tem a possibilidade de alcançar esse *status*, de letrado, adquire nova condição frente à sociedade nacional. Não porque vá mudar sua posição social em termos econômicos, por exemplo, mas porque agora, mais independente, tem a possibilidade de se relacionar de modo diferente com o mundo, nos diversos aspectos: sociais, culturais, políticos, cognitivos, dentre outros. Dessa forma torna-se capaz de acessar os mais variados tipos e formas de textos. Como afirma Soares (*op. cit.*) “sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente” (p. 37).

Diante dessa realidade vemos a importância de se ouvir os anseios da comunidade e da oferta de cursos que formem os professores indígenas para atuarem em suas escolas, pois podem contribuir para que a transição dessa escola aconteça de modo menos tumultuado, garantindo ao professor melhor desempenho diante de seu universo complexo, de contato, das misturas tão próprias da realidade pós-moderna. É o que discutiremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5 – O PROFESSOR PUYANAWA E SUA FORMAÇÃO

Um dos aspectos peculiares da natureza da educação escolar indígena diz respeito a seus professores. A categoria professor indígena vem recebendo atenção nas políticas públicas como indica o PNE (Plano Nacional de Educação/2001). Dentre seus 21 objetivos e metas a serem alcançados pela educação escolar indígena destaco um dedicado a “Instituir e regulamentar, nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério”.

O reconhecimento do magistério indígena implica na oferta de vagas para a carreira docente, com prioridade para contratação de professores indígenas. Atualmente não existe um plano de carreira, cargos e salários, específico para essa nova categoria do magistério. Com isso o magistério indígena está submetido as mesmas regras e especificações do plano elaborado para a carreira docente do não índio e isso inclui salário e ascensão profissional, bem como forma de seleção e contrato.

Sendo assim, na primeira parte deste capítulo traço um perfil geral dos professores da escola Ixübây Rabuĩ Puyanawa e apresento o nível de qualificação profissional do grupo. Na segunda parte analiso os programas de capacitação oferecidos aos professores pelas instâncias competentes. Minha intenção é relacionar a formação desses professores à construção, com qualidade, de uma escola diferenciada.

5.1 Quem são os professores da escola Ixübây Rabuĩ Puyanawa

As atuais políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena reconhecem a figura do professor que atua nessa escola como um dos principais atores responsáveis pela construção da escola diferenciada. Esse reconhecimento é fruto da luta de vários movimentos indígenas que desde os anos de 1970 (RCNE/I, 1998; PNE, 2001; GRUPIONI, 2006; MATOS e MONTE, 2006; MAHER, 2006; CAVALCANTI,

1999) buscam garantir seu espaço em território nacional, a fim de se “materializarem” tornando-se visíveis no âmbito nacional e internacional, conforme indico no segundo capítulo desta tese.

Envoltos em um clima de abertura, de redemocratização, os brasileiros testemunham o nascimento de uma nova Constituição Federal (CF) em 1988⁴⁶, com orientação para além do estabelecimento dos deveres da população brasileira e nossos direitos legitimados. Nela também encontramos o reconhecimento de que somos uma nação plural; assim, as chamadas minorias se veem contempladas e os indígenas adquirem o direito de cuidar de si, para longe de uma perspectiva integracionista. Alcançaram o direito de serem seus próprios tutores, decidindo o que precisa ser feito em relação a manter sua identidade, cultura, língua e tradições. Tudo isso deve acontecer com autonomia e liberdade, a fim de alcançarem sua autodeterminação (GRUPIONI, 2006; CAVALCANTI e MAHER, 2005).

Um dos territórios sociais revestido da responsabilidade de lutar por esse direito é a educação escolar; desde que reivindicada pelos indígenas. Dessa forma vemos a LDB (9394/96) acolhendo em seu texto a lei maior no sentido de reconhecer e atender às especificidades do indígena em relação à escola que funciona em suas terras, a fim de garantir a valorização da identidade índia em nível nacional e local.

Essa lei indica as ações que devem ser executadas sobre todos os aspectos da educação nacional, na esfera pública e privada. No entanto, depois de 14 anos de sua promulgação nem todas as determinações trazidas pela LDB (9394/96) foram cumpridas; algumas se encontram em processo de realização, como é o caso da capacitação dos professores. É o artigo 87º que trata sobre isso

É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei

§ 3º. Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

⁴⁶ Trago uma discussão mais aprofundada sobre a legislação que contempla os povos indígenas, principalmente, quanto a educação escolar no capítulo 2.

§ 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

A década da educação (1997-2006) proposta há muito foi concluída, sem contudo conseguir preencher o quadro de professores das escolas somente com profissionais “habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (§ 4º), principalmente nas escolas rurais e indígenas. Nesse sentido como está a escola Ixübây Rabuï Puyanawa?

Antes de discutir a formação dos docentes apresento seu perfil e algumas reflexões que somadas às sugeridas nos capítulos anteriores podem ajudar a compreender a necessidade de uma formação mais específica para os indígenas.

Com 22 professores distribuídos entre as funções administrativas e de ensino, a escola Puyanawa, como tantas outras, convive com uma heterogeneidade significativa de formação e escolaridade entre seus funcionários docentes. De seu total de professores 4 integram a equipe gestora que é formada por 1 diretora e 3 coordenadores: 1 coordenadora de ensino; 1 coordenador pedagógico e 1 coordenador administrativo.

A estrutura da gestão escolar foi organizada de acordo com orientações do estado, na perspectiva de uma administração democrática e descentralizadora, a partir da CF (1988) e, como desdobramento desta, da LDB (9394/96) que propõe autonomia administrativa e pedagógica, além da participação de toda a comunidade escolar nas decisões tomadas.

No Acre esse modelo de gestão está pautado na lei nº 1513/03 que “dispõe sobre a gestão democrática do sistema de ensino público do Estado do Acre e dá outras prioridades” e pela instrução normativa nº 004, de abril de 2004, que “estabelece diretrizes administrativa-pedagógicas no âmbito das escolas da Rede Estadual de Ensino”.

Conforme a lei nº 1513/03, o cargo da direção deve ser ocupado por professor com licenciatura plena e com experiência no magistério de pelo menos 5 anos, além disso deve ser funcionário efetivo da SEE.

À pessoa eleita para o cargo cabe escolher a sua equipe dentre seus funcionários docentes e não docentes. Para exercer a função de coordenador de ensino e pedagógico há como exigência: ter licenciatura plena e experiência em magistério de pelo menos 5 anos. Ao coordenador administrativo exige-se o ensino médio.

Na escola Puyanawa a diretora, o coordenador pedagógico e o coordenador administrativo possuem o ensino superior em Pedagogia pelo Programa de Formação de Professores da UFAC (PEFPEB da Universidade Federal do Acre), atendendo aos quesitos estabelecidos na lei supracitada. Quanto à coordenadora de ensino, sua formação está em andamento, pois é graduanda do curso de Letras do Programa de Formação de Professores para a Educação Básica/zona rural (PEFPEB)⁴⁷, com previsão de colar grau neste ano de 2011.

A formação dos quadros de funcionários das escolas é realizada democraticamente, por isso, desde que cumpram as exigências da lei, qualquer professor pode se candidatar à vaga de diretor. Mas, para chegar ao cargo deverá enfrentar duas etapas de seleção. A primeira privilegia a competência técnica para o exercício da função; é um curso de capacitação para gestores com certificação e avaliação. Somente os candidatos aprovados nessa etapa podem seguir para a segunda fase, a eleição direta e secreta envolvendo toda a comunidade escolar.

Atualmente já se pensa em uma terceira fase que implica na avaliação do mandato do diretor. A nova proposta pretende avaliar anualmente o trabalho da equipe gestora, apresentado na forma de “plano de ação” logo na candidatura ao cargo de diretor, a partir dos níveis de qualidade estabelecidos pelo sistema. Caso o desempenho da equipe receba uma avaliação negativa o diretor pode ser exonerado e novas eleições devem acontecer para substituí-lo (cf. DAMASCENO e MELO, 2007).

Essa é uma proposta interessante, pois obriga a equipe a uma prática reflexiva sobre a qualidade da escola desde o início de sua candidatura – já no momento de elaboração do plano de ação – e ao mesmo tempo exige compromisso da equipe durante todo o mandato.

Apesar de essa política voltada para a gestão escolar desobrigar o candidato de ser lotado no estabelecimento de ensino para o qual pleiteia o cargo, dentre os interessados por concorrer em outra escola diferente da sua de lotação, há uma inclinação preferencial pelas localizadas em áreas urbanas ou mais próximas ao centro da cidade, por isso medidas dessa natureza talvez não consigam alcançar todos os estabelecimentos de ensino com o nível de qualidade esperado, pois muitos deles, nos âmbitos estadual e municipal têm em seus quadros de funcionários professores sem os

⁴⁷ Esses programas são discutidos na seção seguinte.

questos necessários para os cargos integrantes da equipe gestora, relacionados à formação e contrato.

Nas escolas da zona rural e nas indígenas a tendência é manter a mesma equipe, por tempo maior do que o recomendado pela lei, experiência vivida pela escola Puyanawa, com a mesma equipe gestora atuando desde o ano 2000.

Considerar esse aspecto já obriga as autoridades educacionais a lançarem um olhar mais atento sobre a formação dos professores lotados nas escolas indígenas e, também, por extensão, nas rurais.

Reconhecendo as dificuldades de essas escolas apresentarem em seu quadro de funcionários professores com ensino superior, são aceitos também aqueles com escolaridade de nível médio (cf. Lei 1513/03. Capítulo X; Das Disposições Transitórias: Art. 53).

Outro quesito difícil de ser preenchido por muitas escolas estaduais do Acre diz respeito as condições de contrato de seus professores; muitos deles integram o time dos provisórios do estado o que forçou às exceções quanto aos quesitos necessários ao preenchimento da função de coordenador. O profissional que almeja ocupar o referido cargo não necessita compor o quadro funcional, permanente do estado.

Essa decisão nos faz pensar, que, por um lado, facilita a formação das equipes gestoras nas escolas, mas por outro pode adiar a necessidade de concursos públicos para vagas de professores efetivos do estado.

Em relação a esse aspecto, ser do quadro de “provisórios” do estado, a escola Puyanawa tem 18 professores nessa condição, somente a equipe gestora está integrada ao quadro dos efetivos, ou seja, 5 professores⁴⁸ cujas funções são desempenhadas fora do espaço da sala de aula. Na escola, além dos 4 professores integrantes da equipe gestora distribuídos entre os cargos já apresentados, vamos encontrar a função “apoio pedagógico” preenchido por uma professora que no momento aguarda aposentadoria. No quadro abaixo apresento a situação contratual e de escolaridade dessa equipe.

⁴⁸ Como é um universo muito pequeno em termos quantitativos prefiro apresentar os dados na forma de números não estatísticos. Se fosse mostrar estatisticamente veríamos que 81,8% são professores provisórios.

Quadro 3: Situação contratual e de escolaridade da equipe gestora

Função	Escolaridade	Instituição	Modo do curso	Situação contratual
Diretora	Graduação em Pedagogia Concluída em 2004	UFAC	Programa Modular	Quadro permanente
Coordenadora de ensino	Graduanda em Letras	UFAC	Programa Modular	Quadro permanente
Coordenador pedagógico	Graduação em Pedagogia Concluída em 2004	UFAC	Programa Modular	Quadro permanente
Coordenador administrativo	Graduação em Pedagogia Concluída em 2004	UFAC	Programa Modular	Quadro permanente
Apoio pedagógico	Graduação em Pedagogia Concluída em 2004	UFAC	Programa Modular	Quadro permanente

Aqui abro um parêntesis para explicar o que significa “time dos provisórios”. Estou chamando de “time dos provisórios do estado” os docentes contratados para o preenchimento temporário das vagas existentes na rede, nesse caso estadual, para o cargo de professor – o termo mais correto que aparece nos editais de concurso, inclusive, é Professor Temporário. A CF (1988), em seu Capítulo VII – da administração pública. Seção I – disposições gerais. Art. 37, inciso IX, prevê que “a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público”.

Essa categoria surgiu no cenário educacional brasileiro pela necessidade imediata de contratação de professores para suprir uma demanda apresentada pelas escolas e pela impossibilidade de concurso público, no momento necessário, destinado às vagas efetivas. Nesse sentido deve ser uma contratação de caráter emergencial.

Contratos para esse fim são frequentes no cenário escolar do Acre, pois a SEE há anos não realiza concurso para o preenchimento das vagas reais de suas escolas, para a composição de seu quadro efetivo, especialmente para o Ensino de Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os concursos públicos que têm sido promovidos pelo estado nos últimos anos visam contratar professores temporários; tanto para os diversos programas oferecidos pela SEE – como o Poronga e PROJOVEM –, como para o ensino regular. O contrato nessas condições é por um período de 10 meses podendo ser renovado uma vez. Embora esse seja o período máximo de contrato possível, o equivalente a 2 anos letivos, essa prática há muito passou a ser rotina, provocando uma rotatividade abusiva do corpo

docente nas escolas e, por conseguinte, o prejuízo nas relações cotidianas vividas nas escolas, principalmente entre o professor e seu aluno o que reflete negativamente no desempenho escolar do aluno.

Atualmente, no Acre, o candidato a uma dessas vagas presta concurso simplificado o que pode significar participar de algumas etapas, como uma prova de títulos (currículo) e de uma entrevista. Esses critérios seletivos também podem vir acompanhados de prova escrita ou outras etapas definidas em edital.

Diante desse quadro, vale dizer duas coisas. Primeiro que a presença de profissionais temporários na educação não é “privilegio” do Acre, vários outros estados adotaram essa possibilidade. É o caso do Pará e do Amazonas. Talvez essa medida seja tomada como forma de não deixar alunos sem aulas ou, quiçá, numa visão menos otimista, como forma de onerar menos os estados, já que esses professores não criam vínculo com seus empregadores.

Segundo, essa prática acontece nas três esferas responsáveis pela oferta da educação formal, federal, estadual e municipal, nas quais é fácil encontrar um quadro de professores efetivos da instituição e outro de professores temporários ou substitutos.

Embora existam pontos positivos nessa forma de tratar a educação, na avaliação que faço dessa prática, percebo a balança pendendo mais para o lado negativo. Além dos dois pontos já citados – relação professor/aluno e ausência de vínculo entre as partes empregador/empregado – temos ainda: abalo na autoestima do profissional docente e a não continuidade dos trabalhos pedagógicos por esse profissional. Como pontos positivos reconheço o fato de os alunos não ficarem sem aulas e o esforço dos professores por desenvolverem um bom trabalho a fim de garantir renovação em seu contrato.

A situação da escola Ixübây Rabuñ Puyanawa, quanto ao quadro de docentes então é esta: dos 25 professores, 18 são temporários. O professor Aldir de Paula e o professor Pingo ministram disciplinas na escola para o Ensino Médio e estão incluídos no total de professores. A ligação do primeiro com a escola está relacionada com o fato de ele ser o linguista responsável pela “revitalização” da língua; o segundo, casado com uma Puyanawa, ocupa a função de assessor pedagógico do Ensino Médio na escola, como representante da SEE, atua como professor nesse nível de ensino (ver quadros 2 e 3).

Do total de professores, 5 compõe a equipe gestora e 20 estão lotados em sala de aula nos diferentes níveis de ensino oferecidos, da pré-escola até o Ensino Médio, uma

vez que a obrigatoriedade estabelecida pela lei 1513/03 quanto à possibilidade de assumir certas funções na escola, diferencia professores do quadro efetivo daqueles pertencentes ao quadro de temporários.

A formação do quadro docente da escola Puyanawa é feita a partir dos interesses da comunidade, que em parceria com a escola tomam as decisões sobre o que fazer para garantir sua especificidade étnica. Um dos direitos adquiridos e garantidos pela legislação brasileira é justamente este, a composição do quadro de professores, que pode ser formado unicamente por indígenas da própria etnia. Deve estar com a comunidade indígena a responsabilidade por decisões dessa natureza.

A normativa, apresentada no capítulo anterior, pretende contemplar esse aspecto, da seleção e da contratação de professores e, para tal, pesquisou as intenções das escolas indígenas, via questionário. Por meio deste instrumento apresentou três possíveis formas de seleção e contratação com espaço para mais uma, deliberada pela comunidade: “3.1. escolha pela própria comunidade; 3.2 escolha pela liderança; 3.3 escolha pela escolaridade; 3.4 outros critérios”.

A proposta lançada pela comunidade considerou os aspectos legais e, apoiada na legislação, trouxeram outros quesitos. Os seguintes critérios foram encaminhados à SEE: “através de **concurso específico diferenciado** e pela **escolaridade** e que **more na aldeia** por dez (10) anos e com **declaração do cacique**”.

São 4 os critérios estabelecidos por eles. Os dois últimos: residir na aldeia por, no mínimo (acrescido por mim), 10 anos e conseguir autorização do cacique; vou rotulá-los como critérios de segurança. Primeiro porque asseguram à população Puyanawa emprego, segurança financeira e, segundo, impedem a entrada de “estrangeiros” na comunidade, muitos com discursos e práticas contrários àqueles estabelecidos pelo grupo como necessários a seus alunos, segurança ideológica.

A comunidade não exige que os professores sejam Puyanawa, mas esperam destes uma relação estreita com os ideais do grupo. O fato de o professor morar na comunidade há 10 anos indica aceitação, por parte do professor, desse universo e conhecimento dos anseios e necessidades do grupo.

A Resolução nº 3/99 – CNE determina em seu Art. 8º “A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia”. Essa providência parte do princípio de estarmos falando de uma escola diferenciada, específica, bilíngue, intercultural e que precisa ser feita com qualidade. Por isso é importante que o professor dessa escola seja alguém com

conhecimento sobre a comunidade, em termos de cultura, tradição, língua, ideologia; sobre os aspectos simbólicos e políticos que formam o imaginário do grupo.

Acompanhando a inclinação atual, a comunidade Puyanawa a esse respeito optou por ter apenas professores indígenas atendendo a seus alunos, mesmo sem, a princípio, atenderem ao disposto na LDB quanto ao nível de formação, devido à realidade escolar da comunidade. Hoje, seguindo a tendência nacional com os índices de escolaridade em elevação, o número de egressos do Ensino Médio ampliou bastante. Atualmente a escola já oferece esse nível de ensino na modalidade regular. Mas, mesmo o professor com escolaridade a nível médio deixa de corresponder ao indicado por lei, em termos de formação profissional. O quadro 2 mostra a distribuição dos docentes pelos níveis de ensino ofertados pela escola e a escolaridade de cada um.

Quadro 4: Distribuição dos docentes pelos níveis de ensino e escolaridade.

Professor(a)	Sexo	Série/ano onde atuam	Escolaridade	Instituição ofertante
Rocileide	F	Pré-escola 1	Graduanda – ESI	UFAC
M ^a José	F	Pré-escola 2	?	?
Marnízia	F	1º ano – 1º ciclo	Graduanda – Letras	UFAC – PEFPEB
Lusitana	F	2º ano – 1º ciclo	Graduanda – Letras	UFAC – PEFPEB
Odenir	M	3º ano – 2º ciclo	Cursando – E. Médio	SEE – Plácido de Castro
M ^a José	F	4º ano – 2º ciclo	Cursando – E. Médio	SEE – Plácido de Castro
Devani	M	5º ano – 2º ciclo Ensino Médio	Graduanda – Letras	UFAC – PEFPEB
Élson	M	6º ao 9º ano	Graduando – Letras	UFAC – PEFPEB
Evaldo	M	6º ao 9º ano	Graduando – Matemática	UFAC – PEFPEB
Eduardo	M	6º ao 9º ano	Graduando – História	UNOPAR (Universidade Norte do Paraná, oferece cursos na modalidade a distância) – PEFPEB
José Luiz	M	6º ao 9º ano	Graduando – Biologia	UFAC – PEFPEB
Francisco	M	6º ao 9º ano e Ensino Médio	Graduando – Biologia	UFAC – PEFPEB
Rosângela	F	6º ao 9º ano 1ª série – Ensino Médio	Graduanda – Letras	UFAC – PEFPEB
Vildna	F	6º ao 9º ano e Ensino Médio	Graduada – Pedagogia	UFAC – PEFPEB
Edevânia	F	Ensino Médio	Graduanda – Letras	UFAC – PEFPEB
Francisco P.	M	Ensino Médio	Graduando – História	UFAC – PEFPEB
Enilson	M	Ensino Médio	Graduando – Matemática	UFAC – PEFPEB
Djalcimar	M	Ensino Médio	Graduado – Física	?
Aldir	M	Ensino Médio	Dr. em Linguística	UFAL
Samuel	M	Exceto Pré-escola	Formação Continuada	SEE – Plácido de Castro

Quadro 5: Tempo de experiência e disciplinas ministradas.

Professor(a)	Tempo de experiência	Disciplinas que ministra
Rocileide	?	Todas da pré-escola
M ^a José	?	Todas da pré-escola
Marnízia	+ de 10 anos	Todas as disciplinas do 1º ano – 1º ciclo
Lusitana	+ de 5 anos	Todas as disciplinas do 2º ano – 1º ciclo
Odenir	1ª experiência	Todas as disciplinas do 3º ano
M ^a José	1ª experiência	Todas as disciplinas do 4º ano
Devani	+ de 10 anos	Todas as disciplinas do 5º ano Sociologia no Ensino Médio
Élson	+ de 5 anos	Português
Evaldo	+ de 5 anos	Matemática
Eduardo	1ª experiência	Geografia e Religião
José Luiz	+ de 5 anos	Ciências e Artes
Francisco	+ de 10 anos	Ciências – 9º ano e Biologia no Ensino Médio
Rosângela	+ de 10 anos	História – do 6º ano ao Ensino Médio
Vildna	+ de 5 anos	Inglês e Educação Física – 6º ao 9º ano Espanhol – Ensino Médio
Edevânia	+ de 5 anos	Português – Ensino Médio
Francisco P.	+ de 5 anos	História, Geografia e Filosofia – Ensino Médio
Enilson	+ de 5 anos	Matemática e Educação Física – Ensino Médio
Djalçimar	+ de 20 anos	Física e Química – Ensino Médio
Aldir	+ de 5 anos	Língua Puyanawa – Ensino Médio
Samuel	+ de 5 anos	Língua Puyanawa – 1º ao 9º ano

Quadro 6: Relação número de professores/participação em programas/cursos de qualificação oferecidos

PEFPEB/zona rural	SEE/Plácido de Castro – Programa de formação intercultural diferenciado bilingue para professores indígenas	ESI
06 – Letras 02 – Matemática 02 – Biologia	03	01

É interessante observar as informações apresentadas nos quadros 4 e 2, principalmente as trazidas pelo quadro 2, pois indicam os cursos frequentados pelos

docentes do Ensino Fundamental, 1º e 2º ciclos e nos permite refletir sobre algumas das categorias ali colocadas.

A categoria escolaridade merece ser vista com atenção sob alguns aspectos. Primeiro porque indica que o estado vem cumprindo com as determinações federais quanto à capacitação docente. Aqueles que ainda não têm formação específica se encontram com sua qualificação em andamento, no Ensino Superior ou no Médio. Segundo porque capacitar significa mudanças na prática docente no sentido de garantir melhoria na qualidade de ensino, como mostra a fala da coordenadora de ensino, aluna do curso de Letras (PEFPEB/zona rural)

E⁴⁹: Esse curso (de Letras) te permite redescobrir esse espaço (da sala de aula)?

D: Isso.

E: Te dá oportunidade de lançar um outro olhar sobre a sala de aula ou o olhar é o mesmo de antes de iniciar no curso?

D: Ah, com outro olhar, a gente vê assim que, o que a gente estava fazendo, agora melhorou mais, né?! A gente era, tinha coisas que a gente era inocente, né? E agora a gente, a gente fica até mais feliz assim, porque a gente, às vezes, faz uma coisa que, não sei como é que eu posso explicar, que às vezes não, você acha que não está bem, e aí você fica segura, né? Porque, mais segurança nos conteúdos, né? Eu sinto feliz por isso, eu acho que é isso (Em entrevista 2010).

O aluno-professor desses cursos leva para os bancos universitários suas experiências como profissional da educação. Com certezas e dúvidas inicia uma nova etapa em sua vida. Dividindo suas vivências com seus colegas, com seus professores, toma para si conhecimentos provocativos que o leva a lançar novos olhares sobre si mesmo e sobre o outro – aluno, professor, conhecimento.

Suas práticas em um diálogo com as outras práticas também presentes nesse espaço escolar e com as teorias que lhes são apresentadas provocam transformação no ser professor. Assim, volta ao cotidiano de sua escola como um profissional mais seguro a respeito do fazer pedagógico e como resultado temos o avanço qualitativo do processo ensino-aprendizagem, pelo menos quanto ao conteúdo curricular universal.

Todos os 5 professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental estão em processo de qualificação em serviço, 3 como graduandos no curso de Letras e 2 como

⁴⁹ Legenda da entrevista: E = entrevistadora; D = entrevistada (Delzuite)

alunos do curso de formação que acontece em Plácido de Castro, equivalente ao magistério – nível médio.

É a escola, paulatinamente, atingindo o objetivo de ter em seu quadro de profissionais docentes habilitados. A figura do professor leigo (professor sem a formação mínima exigida pela LDB, para o nível no qual leciona), aos poucos, deixa de existir na escola Puyanawa fator importante para a garantia da qualidade no ensino.

Quanto a esta categoria, professor leigo, o quadro abaixo mostra a atual situação da escola, entre aqueles que atuam no primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Quadro 7: Formação dos professores puyanawa

Série/ano em que atua	Vida escolar	Local (onde estudou)
1º ano	Fundamental (supletivo)	Aldeia
	Médio (magistério)	Mâncio Lima
	Superior (Letras)	UFAC
2º ano	Fundamental	Mâncio Lima
	Médio (magistério)	Mâncio Lima
	Superior (Letras)	UFAC
3º ano	Fundamental	Aldeia
	Médio (formação integral – modular)	Aldeia
	Médio (magistério indígena)	Plácido de Castro
4º ano	Fundamental	Aldeia
	Médio (formação integral – modular)	Aldeia
	Médio (magistério indígena)	Plácido de Castro
5º ano	Fundamental (supletivo)	Aldeia
	Médio (magistério indígena)	Plácido de Castro
	Superior (Letras)	UFAC

Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao curso no qual se encontram matriculados. Os professores do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental são alunos do

curso de Letras, porque para o curso de Pedagogia⁵⁰ não havia mais vagas, conforme diz a professora do 2º ano do 1º ciclo

Marnízia: (...). No dia que eu fui lá me inscrever, cheguei lá: “Vim me inscrever”. Ele disse: “Ah, não tem mais vaga nem pra Pedagogia, nem pra História. Se tu quiser tem sobra... Se tu quiser é Letras, só tem vaga pra Letras”. Eu disse: “É? Então coloca meu nome aí na lista⁵¹”.

A fala dessa professora indica a vontade por adquirir os conhecimentos da Pedagogia e o desejo por agarrar uma oportunidade de entrar no Ensino Superior. Ingressar no curso de Letras para aqueles que atuam nesse nível de ensino, embora não traga a base pedagógica ideal, pode trazer inúmeras contribuições, inclusive porque a proposta do curso de Letras reconhece que a realidade amazônica oferece o convívio com múltiplas expressões culturais que “desafiam ainda a nossa capacidade secular de integração e tolerância em relação ao diferente” (PPP/zona rural, p.15).

A proposta do Curso de Letras do Programa Especial de Formação de Professores/zona rural (PEFPEB) tem por objetivo estudar e pesquisar a língua a fim de que ela seja reconhecida como um valor de unidade e pertencimento a um grupo. O estudo desta será complementado pela linguagem, seguindo um viés filosófico, visto ser por ela que a cultura é transmitida. “A finalidade do curso é fornecer uma sólida formação de caráter cultural e humanístico ao indivíduo para que ele construa uma visão crítica e descritiva da língua e tenha uma apropriada percepção histórico-social da evolução através dos estudos literários” (ibidem, p. 18).

Por ser um curso de licenciatura tem em seu currículo 405 horas de disciplinas pedagógicas, distribuídas entre Educação e Sociedade; Organização da Educação Básica e Legislação de Ensino; Psicologia da Educação; Gestão Escolar e Didática Aplicada. Estas disciplinas estão encarregadas de oferecer aos alunos/professores um conhecimento básico sobre a escola do ponto de vista legal; de sua organização

⁵⁰ Licenciatura Plena com atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, um dos oferecidos pelo PEFPEB/zona rural (Programa Especial de Formação de Professores da Educação Básica/zona rural).

⁵¹ Entrevista realizada em 2010.

pedagógica e administrativa e das relações humanas e capacidades cognitivas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Conhecimentos que auxiliam a compreensão do cotidiano escolar se fazem presentes nas ementas dessas disciplinas e a teoria vista nas áreas supracitadas comparadas às práticas desenvolvidas pelos alunos/professores em suas atividades docentes e, claro, aliadas ao conhecimento específico de Letras, fortalecem as competências disciplinares, didáticas e transversais dos alunos/professores.

Sempre considerei o curso de Letras como um parceiro do curso de Pedagogia, pois a linguística e a literatura dilata a visão do professor quanto à realidade mais ampla e a sua própria, oferecendo ao professor alfabetizador, por exemplo, informações mais técnicas sobre a língua e os processos de apropriação da linguagem.

A primeira opção da professora Marnízia foi pelo curso de Pedagogia, tendência lógica para uma professora do Ensino Fundamental. Mas, para poder ingressar no Ensino Superior aceitou a oferta do responsável pelas inscrições e hoje é aluna do curso de Letras. E, em sua avaliação o curso tem sido satisfatório:

E: O curso de Letras ajuda em seu trabalho?

Marnízia: Maninha ajuda, porque tudo o que você faz pra melhorar o que você já sabe né?! Porque a aprendizagem é um processo contínuo né?! (...) Porque lá tem muita orientação, como lidar com as crianças, tem... Muita orientação pedagógica mesmo, básica pra...

A proposta do curso de Letras combina com os princípios apontados como fundamentais pela PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação), dentre os quais destaco: “A formação do professor, tarefa das IES, deve dar-se de forma **articulada, sistemática e contínua** com a rede de ensino básico, escolas e instâncias competentes”. Observando esse princípio a comissão responsável pela elaboração da proposta político pedagógica do curso construiu um elenco de disciplinas bastante interessante, inclusive para os professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

A leitura e a escrita, sem esquecer da matemática, são o foco do Ensino Fundamental, principalmente do 1º segmento, o que reforça a necessidade de os docentes desse campo reconhecerem a função social da linguagem escrita, além da pedagógica.

À escola cabe formar o leitor e o escritor. Nesse sentido o professor precisa conhecer aspectos relacionados à apropriação da escrita, reconhecidos pela linguística e pela sociolinguística, áreas que somadas aos saberes pedagógicos imprimem qualidade à prática do professor alfabetizador (LEMLE,1995).

A leitura, entendida como “(...) atividade intrínseca ao processo de construção de conhecimento envolve experiências sensoriais, estéticas, intelectuais, lúdicas, etc” (MARINHO, 2001, p. 69), passa a requerer do professor um conhecimento maior sobre literatura, sobre gêneros textuais. A produção textual é uma atividade exigida para todos os níveis da Educação Básica. Nesse caso, a combinação entre as formas pedagógicas de tratar com o texto e o saber específico da área contribui para a formação do leitor.

A professora Marnízia não é leiga; além de possuir experiência em sala de aula superior a 10 anos de serviço, tem como formação, a nível médio, o magistério do não índio e, também, o magistério indígena – oferecido em Plácido de Castro “também fiz capacitação né, também fiz, essas 2 capacitações. Eu fiz os parâmetros da educação infantil e o treinamento daquele curso de formação de jovens e adultos” (Entrevista 2010). Ou seja, o conhecimento que está adquirindo no curso de Letras só enriquece sua bagagem teórica e prática e ela tem consciência disso, como mostra a citação anterior, mesmo reconhecendo a importância do curso de Pedagogia, conforme mostra o trecho a seguir:

E: Mas se você estudasse Pedagogia não era mais fácil? Vocês sentem falta dessa questão pedagógica?

Marnízia: Muito, muito. Porque pra quem tá atuando na série que eu tô atuando, existe um... Tem que ter uma coisa assim mais preparada, mais pra trabalhar com essa série né? Porque é uma série que exige bastante de você pra atender a demanda de sala de aula⁵².

⁵² Entrevista em 2010.

A participação em cursos dessa natureza contribui para uma postura profissional mais crítica e, embora não seja especificamente indígena, amplia sua visão de mundo e de possibilidades futuras que podem ser aplicadas na realidade indígena também.

Sobre algumas possibilidades de qualificação em serviço oferecidas no estado do Acre (PEFPEB – Programa Especial de Formação de Professores da Educação Básica; ESI – Educação Superior Indígena, oferecido pela UFAC/Cruzeiro do Sul; Formação continuada – magistério indígena) considero importante o fato de encontrarmos somente uma professora dessa escola⁵³, responsável pelo Pré I, como aluna do Curso superior de formação de professores indígenas da UFAC.

Ressalto este dado pelo fato de ser uma comunidade que se mostra muito interessada em participar de cursos específicos de formação do professor indígena. Sendo assim, por que foi opção de uma professora somente? Esse curso foi inaugurado em 2007 depois do PEFPEB que em 2006 havia iniciado suas atividades e absorvido os professores Puyanawa habilitados para estudar no ensino superior.

Distribuídos por diferentes cursos – Letras, Biologia e Matemática – os alunos/professores optaram por permanecer nesse Programa (PEFPEB), uma vez que a troca de curso atrasaria a certificação e possuir diploma de nível superior traz benefícios econômicos substanciais para toda a comunidade. De acordo com o plano de carreira do magistério do estado do Acre o professor ao portar diploma superior se enquadra no nível P2; em termos econômicos significa dobrar de salário, em relação ao professor sem nível superior.

Uma outra marca do professor Puyanawa diz respeito ao seu pertencimento à etnia, nem todos os professores são indígenas. Acontece de haver professores “brancos” atuando na escola, contudo, aqueles que não são Puyanawa apresentam alguma ligação com a etnia, normalmente pelo vínculo do casamento e, por isso, podem ser aceitos como indígenas⁵⁴. É o caso da professora de Inglês e o da coordenadora de ensino – não índias, mas casadas com Puyanawa.

A coordenadora desde o final dos anos de 1980 reside na aldeia e é bem aceita pelo grupo. Conforme o professor Lió⁵⁵, a comunidade concorda com não índios

⁵³ Sobre as professoras da Educação Infantil não consegui informações, apenas essa, que a professora do Pré I é aluna do ESI.

⁵⁴ Sobre parentesco ver capítulo 3, subtítulo 3.3

⁵⁵ Essa observação foi feita pelo professor Lió durante a comemoração do dia do índio, realizada na escola no dia 24 de abril de 2009.

morando entre eles desde que aceitem a cultura Puyanawa, de outra forma não poderão permanecer na comunidade⁵⁶.

Quadro 8: Situação étnica dos professores

Puyanawa	Não índio
Diretora, coordenador pedagógico, coordenador administrativo, apoio pedagógico 17 Professores (2 da Educação Infantil; 5 do 1º segmento do Ensino Fundamental; 10 do 2º segmento do Ensino Fundamental e Médio)	3 Professores (2º segmento do Ensino Fundamental e Médio) e a coordenadora de ensino.

Conhecer a cultura, as tradições, a língua é fundamental para o professor indígena, porque ele é um dos principais agentes responsáveis por passar essas informações a seus alunos, sobretudo no caso Puyanawa que ainda não pode contar com as famílias de seus alunos para transmitir esses conhecimentos.

A escola Puyanawa é ciente da importância de os pais participarem no processo de ensino-aprendizagem. Cabe aos pais estimular os filhos nas atividades letivas, demonstrando interesse pelo seu aprendizado, mas a educação formal é responsabilidade da escola.

Em seus artigos 12º e 13º, a LDB determina a incumbência dos estabelecimentos de ensino e dos docentes em relação à participação das famílias e comunidade no processo ensino-aprendizagem. À escola cabe se articular com as famílias e comunidades e aos docentes colaborar com as atividades de articulação entre as partes. Nossa legislação considera a família no processo ensino-aprendizagem, contudo está na escola a responsabilidade por garantir essa parceria.

⁵⁶ Como trato no capítulo 3, no subtítulo 3.3, o ser reconhecido pelo grupo envolve outros aspectos, além do “sangue”.

A escola precisa então desenvolver práticas que informem melhor os pais a respeito do que podem fazer para contribuir com a aprendizagem de seus filhos. Embora pensem o contrário, os pais Puyanawa podem participar independente de conhecer alguns vocábulos no idioma ou mais profundamente aspectos culturais de seu povo. Sua participação deve ser de parceria em busca de se estabelecer e alcançar as metas estipuladas pela comunidade.

D⁵⁷: O professor é quem vai... Porque nós sabemos que o professor, ele tem só 4 horas e as outras 20 horas é com a família. Mas aí a gente se pergunta: Como essas famílias vão ajudar? Não têm como ajudar. É a escola mesmo.

E: O que eles podem ajudar é deixando a criança ...

D: É. A gente não fala nem assim de domínio. Porque dominar é uma coisa mais forte, mas pelo menos se falasse um pouco... Mas tem muitos que não falam mesmo! Tem que ser nós mesmos.

CE: Eu lembro quando um dia minha filha chegou em casa falando na língua, perguntando o que tinha pra comer, sabe? Eu disse: “Ah, Valéria. Não sei o que tu tá dizendo não” (Entrevista: junho de 2008).

Mesmo ciente da importância da participação familiar no trabalho docente e a necessidade de atividades que envolvam os pais nas práticas educativas, a diretora Puyanawa percebe a instituição escolar como a principal responsável por ações que permitam a visibilidade dos Puyanawa.

Sempre nos nossos encontros pedagógicos a gente sempre fica batendo na mesma tecla do professor indígena: Olha, nós somos responsáveis pela educação. Somos nós. Independente que esteja na escola ou fora da escola. Somos nós. Somos responsáveis (Diretora da escola em entrevista no dia 02/06/08).

⁵⁷ Legenda: D = diretora; E= entrevistadora; CE = coordenadora de ensino.

É clara a consciência da diretora quanto ao papel de seus educadores. São eles os maiores responsáveis pelo processo de construção de uma escola transformadora, por mediar o diálogo com a sociedade envolvente, índia e não índia. Além disso, como uma das marcas da educação escolar indígena diz respeito à transculturalidade o professor da escola indígena precisa saber dialogar com as culturas presentes na comunidade escolar e também na externa à escola. Segundo Mindlin (2004) a interculturalidade se encontra “na relação entre os conhecimentos tradicionais e os científicos/ocidentais” (p. 118).

Seguindo esse pensamento, entendo que para conseguir estabelecer o diálogo necessário a uma educação transcultural é importante que os docentes, numa postura dialógica, marcada pela responsabilidade social, consigam vencer algumas barreiras levantadas pelo contato com o não índio. Nesse caso é essencial uma formação que os torne professores reflexivos e com compromisso crítico sobre o papel da escola no âmbito social (PERRENOUD, 1999). Com relação ao caso Puyanawa, os professores têm condições de participarem, de forma crítica, sobre as discussões realizadas em favor da construção de uma escola diferenciada e sobre o processo de “revitalização”.

Segundo Perrenoud (*op. cit*), o professor reflexivo, dirige seu olhar sobre sua própria prática no contexto escolar, a fim de compreender seu dia a dia e buscar saídas. Seu valor está na capacidade de operar na “identificação e resolução de problemas profissionais”, com eficácia.

O quadro 5 mostra que os professores têm boa parte de sua formação oferecida de acordo com a escola do não índio, mesmo os que estudaram na comunidade, pois é recente sua inserção no rol das escolas indígenas diferenciada, como vimos no terceiro capítulo desta tese. Sendo assim, esses professores vivem o conflito entre o conhecimento adquirido na escola, no caso seguindo os moldes da sociedade majoritária e o conhecimento tradicional Puyanawa.

Parte desse conflito é fruto também da inserção dessa escola na esfera pública de ensino, segundo os Referenciais para Formação de Professores Indígenas (2002), pois obriga ao professor seguir, em alguns aspectos, as determinações da SEE. A escola Puyanawa acompanha todas as determinações da SEE, tanto pedagógicas como administrativas: organização em ciclos; tipos de avaliação; estrutura curricular; estrutura da gestão escolar, são alguns dos exemplos. Mesmo as providências que marcam uma escola diferenciada, como o calendário e o currículo recebem orientação da SEE.

Nas escolas indígenas, além dos deveres herdados da escola do não índio, novas práticas são assumidas pelos professores que passam a lidar com outros conhecimentos

para além dos chamados saberes universais e a forçá-los a “(...) acessar e compreender conceitos, ideias, categorias que não são apenas de sua própria formação cultural” (RFPI, 2002, p.21).

A escola Puyanawa tendo aceitado o desafio de ser diferenciada e específica, tem tomado providências para a concretização dessa escola. Assim, embora a comunidade não seja bilíngue, seu currículo é composto também pelo ensino da língua puyanawa e abre espaço para que os conhecimentos ancestrais, cultura e tradição, sejam ensinados a seus alunos⁵⁸.

Diante de tamanha encomenda fica a cargo da escola, com participação efetiva dos professores, a construção do Projeto Político Pedagógico (MAHER, 2006; MINDLIN, 2004), com os aspectos que lhe são pertinentes: seus objetivos; a estrutura curricular que deve ser diferenciada; o calendário diferenciado, específico para sua realidade; a escolha por uma metodologia de acordo com a especificidade étnica; por seu sistema de avaliação e a elaboração de materiais didáticos, mais pertinentes a suas demandas.

Aceitar se envolver nas responsabilidades da escola junto à sociedade, a princípio, implica, conforme Perrenoud (1999), em “interessar-se, informar-se, participar do debate, explicar, mostrar”, não é uma atitude passiva e neutra e por isso o professor precisa desenvolver uma postura crítica. Para favorecer essa atitude, por parte do professor, faz-se necessário que os espaços de formação desenvolvam “dispositivos específicos: análise de práticas, estudos de caso, vídeo-formação, escrita clínica, técnicas de auto-observação e de esclarecimento, treinamento para o trabalho sobre o próprio habitus e sobre seu ‘inconsciente profissional’” (PERRENOUD, *ibidem*).

Vale ressaltar que essa postura do professor, reflexivo e participante, se constrói em diferentes espaços. A própria escola, *locus* de sua prática profissional, é um desses espaços; as universidades, outro. Assim, o que se passa na escola, em seus diversos lugares de atuação do professor, além das salas de aula, é somado ao universo de aprendizagem acadêmica para formação em serviço de um profissional com esse perfil (reflexivo e participante crítico).

Com essa gama de responsabilidades, novas e antigas, o professor precisa pesquisar e estudar os conhecimentos, para compreendê-los, que passam a circular no cotidiano escolar e experimentam um processo de sistematização e de registro. Cresce

⁵⁸ Sobre o ensino da língua puyanawa ver o capítulo 4 desta tese.

seu espectro de ações e responsabilidades: formar cidadãos plenos; ser mediador: entre pais e escola, entre conhecimentos tradicionais, universais e tecnológicos; elaborar PPP e tudo o mais que esteja ligado diretamente a essa proposta, no caso, inclui-se a construção da escola diferenciada. Isso reforça a necessidade de a escola ser atendida por profissionais docentes capazes de desenvolver suas práticas de modo reflexivo.

As práticas reflexivas são construídas no coletivo, no diálogo estabelecido com o outro, dentre os quais seus pares. Quanto ao concretizar essa escola diferenciada, os Puyanawa recebem ajuda da SEE e também do linguista Aldir de Paula⁵⁹. A SEE encaminhou 2 assessores pedagógicos para orientar os trabalhos de organização pedagógica dessa escola; um está direcionado para o Ensino Médio e o outro para o Ensino Fundamental. Esses profissionais têm como uma de suas funções orientar no planejamento de ensino. Contudo, neste ano a escola não recebeu a visita dos assessores o que comprometeu o planejamento, conforme entrevista realizada com a diretora em julho de 2010⁶⁰:

E: Como foi feito o planejamento nesse ano?

D: Não foi feito novo planejamento. Os assessores de Rio Branco não puderam vir para nos orientar. Só a Ester veio aqui pra conversar mas não fez planejamento. Assim, estamos trabalhando com o do ano anterior, fazendo as adaptações.

Trouxe esse recorte da realidade Puyanawa para ilustrar a análise sobre o professor reflexivo. Usar o planejamento do ano anterior foi uma estratégia da equipe gestora para respaldar as ações letivas. Mas, por que deixaram de fazer novo planejamento, mesmo “sozinhos”? Quanto a isso levanto 3 hipóteses: 1) A escola não é autorizada a planejar sem a presença da equipe da SEE; 2) Há fragilidade pedagógica por parte dos profissionais docentes da escola; ou ainda, 3) A combinação das duas hipóteses anteriores.

Deixando de lado a primeira suspeita, sem contudo menosprezá-la, debruço-me sobre a questão da fragilidade pedagógica apresentada pelo grupo. Como sugiro em parágrafos anteriores, professores formados para desenvolverem uma prática reflexiva

⁵⁹ Falo sobre sua participação no capítulo sobre o ensino da língua puyanawa.

⁶⁰ A gravação dessa entrevista não aconteceu, assim o registro da mesma foi feito como memória. Quanto a legenda. E= entrevistadora e D= diretora.

interferem diretamente nas ações da escola, por isso a necessidade de eles receberem em sua formação ferramentas para o desenvolvimento de uma prática reflexiva, pois garante ao professor condições de criar, a partir de suas experiências, em favor do aluno, com ousadia.

A professora Ester, mencionada pela diretora (citação anterior), trabalha no núcleo de educação do estado em Mâncio Lima e atende como coordenadora de ensino. No dia 10 de junho conversei, sem gravar, com ela sobre sua ida à escola Puyanawa para trabalhar o planejamento junto com os professores. O convite foi feito pela direção da escola que nesse momento sente necessidade de auxílio pedagógico. A demora de uma visita da assessoria pedagógica de Rio Branco provocou a equipe gestora da escola a buscar apoio em outras instâncias.

A Coordenadora do Núcleo de Educação do Estado pretendia orientar a metodologia de, por exemplo, como trabalhar com textos. Além disso considera importante que eles desenvolvam uma proposta de trabalho que permita o diálogo entre os diferentes saberes que compõem a estrutura curricular da escola. Ela avaliou a competência dos professores dessa escola em transmitir os conteúdos específicos da cultura Puyanawa e apresentou sugestões, como nos mostra o fragmento abaixo:

Os próprios professores apresentam dificuldades em transmitir esses conteúdos indígenas (...). Por exemplo, na disciplina História, os mesmos assuntos são trabalhados repetidamente, nas várias séries, desde a primeira até ao Ensino Médio. Não há aprofundamento nas séries mais avançadas, o que acaba por cansar os alunos e tornar os assuntos desinteressantes.

Sugeri que os professores façam uma comparação, pelo menos, entre a história dos diferentes povos indígenas, mas eles não aceitam, querem trabalhar apenas a sua história.

Os professores demonstram insegurança na realização de suas funções, justificável porque estão em meio a um grande desafio: a novidade de planejar e executar a educação escolar específica, intercultural e bilíngue e o fato de suas ações irem para além do interior da sala de aula, pois muitos transtornos só podem ser pensados e resolvidos em nível de escola como um todo, a partir do coletivo. Nesse caso a formação docente deve considerar o aspecto coletivo, a análise de grupo sobre a práxis

escolar, que favoreça a disposição reflexiva – emprestando a terminologia usada por Nóvoa (2003) sobre o professor, uma vez que esta disposição exige métodos e regras.

Os professores Puyanawa precisam saber, conhecer além do conteúdo universal, o específico referente a sua tradição. “Dizem-me que, para instruir, é necessário conhecer aqueles que se instruem. Talvez. Mas bem mais importante é, sem dúvida, conhecer bem aquilo que se ensina” (Alain *apud* NÓVOA, 2003). Além de conhecer o conteúdo o professor precisa compreendê-lo, a fim de poder aplicá-lo.

Conhecer, para ensinar, o idioma puyanawa é um desses desafios. Atualmente dois professores ensinam o idioma, mas todos os demais têm o compromisso de reforçar a aprendizagem da língua em suas aulas; assim conhecer a língua é necessário.

Quanto ao aspecto intercultural, essa característica exige uma postura de reflexão crítica sobre a própria realidade (cf. PAULA, 1999), considerando o respeito que deve existir entre as culturas que se cruzam e dialogam no espaço escolar. Entre os Puyanawa além da dele mesmo e a do não índio, a presença de outras etnias por meio da literatura indígena, principalmente, é comum.

Diante de tantos desafios e possibilidades a que o professor da escola indígena é chamado para enfrentar, torna-se fundamental uma formação específica para atender aos interesses de sua comunidade. Na próxima seção discuto a formação de seus professores a partir dessa necessidade fomentada pela produção de uma escola indígena diferenciada.

5.2 A formação do professor Puyanawa

Artigo IX. Educação. 1. Os povos indígenas terão direito a: (...) e c) formar, capacitar e acreditar seus professores e administradores. Os Estados devem tomar medidas para assegurar que estes sistemas garantam igualdade de oportunidades educacionais e docentes para a população em geral e complementaridade em relação aos sistemas educacionais nacionais (OEA – Declaração americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas – aprovada em 16/02/97).

Na divisão anterior apresento o perfil do professor Puyanawa que atua na escola Ixübãÿ Rabuñ Puyanawa. Vimos que a responsabilidade pela formação de seu aluno

com uma postura crítica e reflexiva exige dele ferramentas que sozinho tem demonstrado dificuldades para adquirir e usar, pelos motivos já expostos.

Esse é um conflito presente na escola, a falta de formação específica do corpo docente para a construção dessa escola diferenciada. O que observei na comunidade é que dentre seus professores, aqueles que são formados o são nos moldes do não índio, com poucas exceções. A professora Marnízia, responsável pelo 2º ano do 2º ciclo do Ensino Fundamental, é formada também no magistério indígena, a nível médio. No entanto, o que aflige a comunidade, no momento, é a falta de formação dos professores e não o ter sido formado pela educação escolar do não indígena.

Considero válida a forma de pensar do grupo. Como já exercem a profissão docente, participarem de um curso de formação de professores, em serviço, independente de ser específico para determinada etnia, é positivo porque oferece conhecimentos importantes e possíveis de serem aplicados em qualquer realidade, desde que o professor seja revestido, também, de competências capazes de torná-lo apto às aplicações. As trocas de experiências se tornam comuns e numa ação colegiada favorece sua capacidade de pensar sobre sua prática, a fim de seguir rumo a uma transformação educacional.

Contudo, a falta de formação superior da maioria de seus professores se tornou motivo de preocupação por parte da escola. Segundo a diretora essa inquietação cresce porque o estado realizará concurso para professores em breve⁶¹. Diante da possibilidade de concurso, a comunidade escolar se mostra apreensiva, pois talvez nem todos os atuais docentes se encontrem aptos a se candidatar a uma vaga (LDB, Art. 87º).

Em relação à escolaridade exigida, para o Ensino Fundamental – primeiro segmento – 3 têm previsão de colar grau em 2011, os outros 2 devem concluir o ensino médio nesse ano de 2010. A confirmação sobre a data do término do curso será dada no último módulo do curso nesse ano – deve ser oferecido em novembro. De acordo com essa perspectiva, os 5 professores estarão aptos a concorrer a uma vaga (LDB, Art. 62º).

Quanto aos professores do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, todos, exceto o professor da língua puyanawa⁶² e o professor do curso História, concluem o ensino superior em 2011. Contudo, se formam em poucas áreas que não contemplam a necessidade desses níveis de ensino: Matemática, Letras

⁶¹ Nesse ano foi divulgado edital de concurso, mas é para a zona urbana. O edital contemplando a zona rural deve ser publicado em 2011, período referente ao término do PEFPEB/zona rural.

⁶² Ver quadro 2.

Português e Biologia, outras áreas contempladas pelo PEFPEB não receberam professores Puyanawa. Diante dessa realidade, a diretora pergunta: “Será que a formação continuada dos professores vai garantir a entrada deles no quadro efetivo? Poderão concorrer? Há possibilidade de haver um concurso diferenciado?” (em entrevista no dia 10/06/10).

A preocupação da comunidade escolar Puyanawa justifica-se pelo fato de alguns professores da escola deixarem de atender às exigências necessárias a uma possível concorrência por vagas e, nesse sentido, a escola retroagir, experimentando uma redução no quadro de docentes indígenas. Então, como garantir que seus professores consigam o posto?

Em suas reuniões junto à comunidade, na maioria das vezes dirigidas pela escola, esse assunto tem estado em pauta e os professores demonstram consciência de que para concorrer a uma vaga de docente do quadro permanente da escola/estado, precisam atingir os quesitos determinados por lei (LDB, Título IX – Das disposições transitórias, art. 87º, § 4º). Mas, o que tem sido feito para garantir que os professores atuais permaneçam assumindo suas funções na escola e possam atender aos níveis de qualidade exigidos?

A CF (1988) desencadeou o desafio lançado pela lei de educação (LDB 9394/96) e seus desdobramentos, como o PNE, que passam a exigir o fim de professores leigos atendendo os diversos níveis de ensino. Assim, com o olhar voltado para a qualificação docente, o poder público determina nos arts. 62º e 63º da LDB que a responsabilidade sobre a formação dos professores da educação básica está sob as instituições do ensino superior

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDB 9394/96, título VI – Dos profissionais da educação).

Frente ao desafio posto – qualificar os professores da rede pública estadual e municipal – a UFAC assume suas obrigações diante da sociedade e aceita participar

como parceira de programas de formação destinados à qualificação dos professores em exercício.

A parceria é fundamental em programas dessa natureza dedicados a qualificar o profissional em serviço, porque aproxima as IES (Instituições de Ensino Superior) da realidade das escolas, de suas vivências, favorecendo uma estrutura curricular mais adequada aos anseios e necessidades dos profissionais docentes. É uma forma de garantir a participação nas propostas desses cursos, daqueles que atuam diretamente nas escolas. Assim, em diálogo, os especialistas da educação oferecem seus cursos com menor risco de estarem esvaziados de sentido, de significado, para os alunos/professores.

Com as parcerias estabelecidas, diferentes programas de formação de professores em serviço passaram a compor o cenário educacional acriano. Uns gestados a partir de convênios estabelecidos entre essas partes, ainda dentro do prazo estipulado pela “década da educação”, outros em parcerias firmadas com outras instituições. Aconteceram, simultaneamente, cursos direcionados à capacitação continuada e à formação inicial (ALMEIDA JÚNIOR, 2006).

Os projetos de formação oferecidos, segundo Almeida Júnior (ibidem), se voltaram para atender às necessidades apresentadas pelas escolas e por isso foram organizados da seguinte forma: i. Formação inicial, com o PROFORMAÇÃO (nível básico – magistério) e o PRÓ-SABER (nível superior) e ii. Formação continuada, subdividido em 9 frentes, dentre as quais encontramos a educação indígena.

Nas linhas abaixo apresento os programas de formação de professores que aconteceram ou ainda vêm acontecendo nos espaços da academia e em salas de aula do estado, somente aqueles que tiveram em seus bancos professores Puyanawa.

O Programa de Formação de Professores em Exercício - PROFORMAÇÃO correspondeu ao Ensino Médio, com habilitação em Magistério. Oferecido na modalidade de ensino a distância, a partir da demanda “provocada pela lei do Fundef” (ALMEIDA JÚNIOR, p. 108) realizado em parceria com o MEC/BID.

O Programa teve duração de dois (02) anos, concluído em 2001, e veio atender aos professores leigos, que não possuíam habilitação mínima, legalmente exigida pela LDB 9394/96, contudo estavam lecionando na pré-escola, nas classes de alfabetização ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, das escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Com alguns meses na modalidade presencial, foi um dos maiores programas já oferecidos a distância, voltado para a formação de professores do Ensino Fundamental. Habilitou e possibilitou grande parte dos professores dos lugares mais longínquos do Brasil, inclusive a professores de comunidades indígenas, a continuar seus estudos em nível superior. No Acre atendeu a 1844 professores cursistas em seus 22 municípios, e obteve aproveitamento de 89,2%, ou seja, 1634 professores obtiveram aproveitamento.

Essa modalidade de educação foi um programa relevante para a comunidade, pois possibilitou que professores recebessem capacitação em serviço independente da localidade onde se encontravam. Vale ressaltar que a realidade amazônica, com destaque para a acriana, é *sui generis* em diversos aspectos, mas aqui destacamos o isolamento geográfico, provocado pelas muitas águas que impedem o contato frequente com as populações rurais – ribeirinhos e indígenas. A falta de pedras no solo dificulta a construção e não existem hidrovias uma vez que os rios são paralelos, segundo Silva (2002). Assim, por meio deste, a formação educacional de professores alcançou sua clientela estivessem onde estivessem, nas aldeias, nos seringais ou no campo.

Na comunidade indígena Puyanawa são formados por esse programa a coordenadora de ensino e o coordenador administrativo. Como esse curso corresponde ao nível médio, habilitou-os a frequentar o Ensino Superior.

Antes do PROFORMAÇÃO os professores da aldeia, sem opção, estudavam em Mâncio Lima ou em municípios vizinhos – Cruzeiro do Sul e Rodrigues Alves – e iniciavam seus trabalhos docentes tendo como formação o Ensino Fundamental.

Mesmo existindo políticas públicas voltadas para o indígena nas esferas, federal e estadual, as ações voltadas para a educação escolar indígena só se efetivaram a partir do ano 2000, época de implementação de várias políticas indigenistas estaduais, que direcionaram seu olhar para atender às especificidades de uma educação escolar diferenciada e, por conseguinte, criaram cursos de formação de professores direcionados às particularidades de cada etnia. Por isso vemos a participação dos Puyanawa em programas não específicos para o indígena.

A partir desse programa, do PROFORMAÇÃO, implicações positivas foram observadas no fazer pedagógico dos professores. O clima no cotidiano da escola apresentou mudanças positivas, visto que as aulas tornaram-se mais dinâmicas e criativas. Em conversa (2010) uma professora formadora desse curso afirma que foi possível constatar melhoria nas concepções pedagógicas dos cursistas, no cotidiano

escolar, nas atividades de planejamento e na preparação das aulas, na articulação dos conteúdos e nas demais atividades docentes, inclusive em sua autoestima.

A comunidade parece ter sido contemplada com a melhoria no rumo educacional, especialmente porque aqueles diplomados no Ensino Fundamental tiveram com o PROFORMAÇÃO, a oportunidade de vivenciar atividades teóricas e práticas, voltadas, especialmente, para a sala de aula.

Observou-se que muitos professores se sentiram significativamente mais bem preparados e envolvidos no processo educacional. Pelas informações obtidas até então, quanto ao PROFORMAÇÃO, concluiu, pelo material acessado, que este contribuiu para a melhoria da qualidade dos profissionais que dele participaram, influenciando nas ações de ensino e de aprendizagem escolar.

No entanto, ao optar por um olhar exclusivo para a sala de aula, esse programa deixou de explorar os outros espaços de atuação do professor, que completam as ações desse profissional em sua relação com alunos, seus pares e pais. As exigências atuais sobre a educação direcionam as práticas docentes para esferas mais amplas, para além da sala de aula, e implicam em trabalho de equipe e compromisso social.

Quanto à qualificação a nível superior, a parceria UFAC/SEE/SEMECs⁶³ gerou o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Iniciado em 2001 (SILVA, 2002 e MELO, 2007), com uma carga horária de 3240 horas, esteve presente em 8 municípios-polos, com 2704 professores matriculados, sendo que 454 eram da rede municipal de ensino.

Para organizar a estrutura curricular desse curso foi importante o diálogo entre as partes envolvidas, para que a demanda relacionada a conteúdos estivesse em condições de ser resolvida e professores mais críticos e reflexivos pudessem ser formados.

Essa aproximação entre UFAC e secretarias de educação, possibilitou, entre outras coisas, uma visão mais real da comunidade escolar acriana, inclusive contribuiu para que os professores do curso de Pedagogia regular dessa IFES⁶⁴, no caso da sede – Rio Branco – refletissem sobre as reais necessidades do sistema, subsídio para uma reformulação da estrutura curricular.

⁶³ Universidade Federal do Acre/Secretaria de Educação do Estado/Secretaria Municipal de Educação.

⁶⁴ Instituição Federal de Ensino Superior.

A proposta do curso pretendeu englobar os aspectos políticos envolvidos na educação, na perspectiva de formar professores em condições de fazer diferença em sua área de atuação. O intuito foi de oferecer instrumentos ao profissional docente que lhe desse condições de, além de conhecer e refletir, poder transformar as práticas pedagógicas a fim de garantir uma real aprendizagem de seu aluno.

Para alcançar esse intuito, os diferentes saberes que convivem em espaço escolar foram considerados: os científicos e acadêmicos, também no campo do pedagógico; os escolares que deverão ser ensinados; os produzidos pela prática dos profissionais da educação, em sala de aula (MELO, *ibidem*). Nessa perspectiva a estrutura curricular foi elaborada em 3 dimensões: sócio-político-cultural, científico-técnico-cultural e da prática pedagógica, com eixos orientando o agrupamento das disciplinas: formação básica; formação comum de professores multidisciplinares e formação específica de professores multidisciplinares.

Muitos professores da rede pública conseguiram uma vaga nesse curso, até mesmo professores Puyanawa. É o caso da diretora, da professora com função de apoio pedagógico e dos coordenadores administrativo e pedagógico. Contudo, este programa se mostrou insuficiente para atender à demanda, principalmente, relacionada à realidade da zona rural. Sendo assim, novo programa ganhou forma, numa espécie de continuação do primeiro.

Em 2006, com previsão de término para 2011, o PEFPEB (Programa Especial de Formação de Professores da Educação Básica), citado na seção anterior, volta a compor o cenário do ensino superior do Acre, com cursos de Pedagogia, Letras, Matemática, Geografia, História, Educação Física e Biologia. Alguns atendendo professores da zona urbana – das escolas localizadas em região de difícil acesso – e da zona rural e outros, como o de Pedagogia, unicamente aos professores da zona rural.

Como o primeiro, os cursos nele oferecidos são na modalidade presencial, sendo que nesta versão há algumas disciplinas que apresentam créditos em caráter a distância⁶⁵.

É um programa que se abre a uma heterogeneidade ímpar, pois a realidade rural do estado é multicolorida. Assim, temos em nossas salas de aula ribeirinhos; idosos em vias de aposentadoria; alunos/professores residentes na área urbana, mas que ministram aulas na zona rural e, por isso, passam uma temporada na região e também o residente

⁶⁵ A decisão por mesclar hora/aula presencial e a distância foi tomada para que cursos como o de Pedagogia, cuja lei exige 3200 h/a no mínimo, fossem concluídos no prazo estabelecido pelo estado.

nessa área. Temos ainda os professores indígenas Puyanawa⁶⁶ e de outras etnias. Saber dialogar com tantas vozes é um desafio para a equipe gestora do programa e para seus professores.

A responsabilidade por elaborar o PPP de cada curso e de executá-lo fica a cargo das coordenações; no caso de Letras e Pedagogia, a coordenação está no *Campus* de Cruzeiro do Sul. Lotação de professores, banca examinadora de concurso para selecionar o docente que irá atuar no programa e o planejamento das disciplinas, são algumas das tarefas da equipe da coordenação, formada pelo coordenador, o assessor pedagógico e o assessor técnico. Essa equipe conta com apoio de uma assessoria pedagógica responsável por todos os cursos do programa (sede).

O PEFPEB/zona rural modular é oferecido por um período de 3 meses ao ano, em caráter intensivo. Desde o primeiro dia útil de janeiro até o último dia útil de março as atividades letivas ganham espaço nos polos situados em alguns municípios, recebendo alunos/professores dos municípios contemplados.

Os professores das escolas rurais depois de cumprirem seu trabalho letivo em suas escolas por um período de 200 dias letivos iniciam nova jornada, agora como alunos. O cansaço é visível no semblante dessas pessoas, mas mesmo cansados se esforçam por acompanhar as aulas e realizar as atividades propostas, às vezes reclamando, muitas vezes com entusiasmo.

Os espaços onde as aulas acontecem variam, pois dependem da disponibilidade de salas de aulas nos núcleos da SEE nos municípios, nas SEMEC's e na própria UFAC. Em Cruzeiro do Sul as aulas, normalmente, iniciam em escolas da rede estadual de ensino, no período de férias escolares.

O *Campus* costuma estar em atividade letiva ainda no período de início das aulas do programa. Dificilmente todos os cursos oferecidos pelo *Campus* conseguem concluir o semestre antes de fevereiro, devido a uma série de fatores. Como um dos fatores trago a mudança na forma de contar a hora aula⁶⁷ que provocou aumento no número de encontros e, portanto, “esticou” o semestre letivo.

⁶⁶ Ver quadro 2 na seção anterior.

⁶⁷ Foram 3 mudanças significativas: a hora/aula que a princípio correspondia a 45' passou a corresponder a 50' e, atualmente, equivale a 60', ou seja, 15' a mais compromete toda a estrutura de distribuição das disciplinas nos turnos.

Além disso, o número de salas de aula é insuficiente para tantos alunos⁶⁸ e o curso de formação de professores indígenas da UFAC também acontece nessa mesma época. O que tem sido feito para equacionar o problema de espaço? Os parceiros disponibilizam salas de aula em escolas da rede pública buscando atender às necessidades de conforto e de equipamentos (multimídia, laboratórios de informática, de biologia, bibliotecas⁶⁹) e a UFAC tem ampliado o número de salas, contudo, nem sempre satisfaz ao alunado, pois quando encaminhado para outros espaços reclama de preconceito.

Se houvesse condições estruturais, o lugar mais indicado para acontecer o programa, desde o início, sem dúvida alguma, seria o *Campus* da UFAC, mas como esta instituição encontra-se impossibilitada de atender à demanda em tempo integral, medidas como as apresentadas no parágrafo anterior se fazem necessárias.

As dificuldades de locação acontecem principalmente em Cruzeiro do Sul; nos demais municípios problemas dessa natureza são de mais fácil solução, um dos motivos pode residir no fato de Cruzeiro do Sul apresentar um maior número de turmas, por exemplo os cursos de Letras e Pedagogia têm funcionando 3 turmas cada um.

Durante o período de aulas, as coordenações acompanham seus alunos e se instalam nas mesmas instituições onde as turmas foram recebidas, evitando ao máximo o distanciamento com seus professores e seus alunos. Os problemas de infra-estrutura têm acompanhado o programa ao longo desses 4 anos e muitas vezes, pela falta de uma visão total da situação, são percebidos pelos próprios alunos/professores e os docentes lotados para ministrarem as disciplinas, como falta de organização e planejamento da coordenação de curso, a instância mais próxima a eles.

No programa o equivalente a 2 semestres letivos acontece em um período de 3 meses. Isso quer dizer, em termos de distribuição tempo/carga horária, o seguinte: que quando a disciplina tem carga horária equivalente a 60 horas/aula, por exemplo, é ministrada em um espaço de 7 dias e meio ininterruptos a não ser quando aparece um domingo pela frente.

⁶⁸ Mesmo para atender somente alunos dos cursos regulares, durante os turnos matutino e vespertino, faltam salas de aula, obrigando que alguns cursos aconteçam no período da noite e outros se desloquem para espaços alternativos.

⁶⁹ Quando na UFAC alunos e professores têm acesso ao laboratório de informática (nem sempre funciona) e a biblioteca. Foram comprados livros específicos para atender aos alunos/professores do programa a partir de uma lista feita pelos professores dos cursos regulares do *Campus*.

Imediatamente após o término de uma disciplina, outra é oferecida – é uma roda viva. No meu ponto de vista cursos oferecidas nessa modalidade de caráter intensivo impedem o amadurecimento por parte dos alunos sobre os conteúdos trabalhados e também de seus professores, no caso desse programa, visto a falta de experiência da maioria deles. Por outro lado, lançando um olhar mais positivo, entendo que trabalhar uma disciplina por vez permite ao aluno maior dedicação no solicitado por cada uma.

Dentro do limite de uma visão positiva, destaco ainda o fato de a grande maioria desses alunos/professores poderem contar com suas experiências docentes, principalmente em sala de aula. É certo que em muitos casos as vivências no magistério foram construídas em níveis e áreas diferentes do correspondente à formação proposta, como é o caso da professora Marnízia – cursa Letras e atua nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Mas, mesmo assim as experiências são validadas e possíveis de serem trocadas.

Oferta de cursos modulares e de caráter intensivo, que acontece em parte no período de férias dos professores, sem espaço físico fixo para acontecerem suas aulas, são motivos que me levam a refletir sobre as políticas públicas de formação de professores, a considerá-las como imediatistas e que forcem a uma situação de capacitar a qualquer custo esses profissionais para engrossar as estatísticas referentes ao número de docentes habilitados de acordo com os níveis e modalidades em que atuam.

Rapidamente apresentei a estrutura física do programa, de modo geral. Considero importante trazer esses aspectos porque deles dependem também o nível de qualidade da formação oferecida pelo programa.

A seguir analiso o curso de Letras oferecido pelo PEFPEB/zona rural; faço esse recorte porque três docentes e a coordenadora de ensino da escola Puyanawa são alunos desse curso; além disso atuam no primeiro segmento do Ensino Fundamental, nível de meu interesse, motivo de não ter optado pelos cursos de Biologia ou Matemática, também frequentados por professores dessa escola.

O curso de Letras está presente na zona urbana de difícil acesso com 6 turmas e na zona rural, com 12 turmas, atendendo em média a 45 alunos por turma. O curso é instalado em polos que recebem alunos dos municípios vizinhos. Na zona rural fixou-se em 9 polos: 5 no vale do Juruá: Cruzeiro do Sul; Feijó; Tarauacá; Marechal Thaumaturgo e Porto Walter e 4 do vale no Acre: Brasiléia; Sena Madureira; Plácido de Castro e Rio Branco.

No caso do polo de Cruzeiro do Sul foram oferecidas vagas para três municípios, Cruzeiro do Sul, Rodrigues Alves e Mâncio Lima. Nesse polo o curso de Letras formou três turmas e usou como critério o município de origem do aluno/professor. Assim, encontramos 1 turma com alunos/professores só de Cruzeiro do Sul, outra com aluno/professores de Mâncio Lima e mais uma formada por alunos/professores de Rodrigues Alves⁷⁰. Esta forma de organizar as turmas parece xenófoba, contudo foi pensada dessa maneira, principalmente, para facilitar a realização dos trabalhos propostos quando em grupo.

O Projeto Político Pedagógico do curso de Letras foi pensado com seus idealizadores considerando o que professores da língua portuguesa precisam saber; as determinações do MEC quanto a cursos de licenciatura, o regimento da UFAC e o perfil do aluno/professor que estariam recebendo, pouco conhecido por eles até então.

A equipe pedagógica tinha um certo conhecimento sobre quem era esse aluno, mas, na verdade, fixou-se mais em suas fragilidades educacionais. Tínhamos algumas informações informais de que muitos discentes eram egressos de classes multisseriadas e de programas educativos, não tendo, inclusive, a oportunidade de se dedicarem a sua formação (CARVALHO⁷¹, 2010, p. 7).

Com diferenças em relação ao curso de Letras regular, o modular é um curso mais enxuto; sujeito às mesmas normas estabelecidas pelo MEC, o que é muito bom para os alunos em termos de certificado. No entanto, na prática, as semelhanças diminuem bastante. Sua forma de realização é muito particular; além das características já citadas, em termos de infra-estrutura, nos deparamos com outras de peso pedagógico. Uma delas diz respeito aos professores que ministram aulas no programa.

Existem três categorias de professores que podem atuar no programa. Pela ordem de possibilidades de contratação temos a que se enquadra os professores selecionados via concurso simplificado especialmente para trabalhar no programa. Exige-se dele disponibilidade de tempo e que não apresente vínculo empregatício. A

⁷⁰ Na turma de Cruzeiro do Sul só encontramos alunos/professores desse município. Já nas outras duas tem a presença de cruzeirenses em cada uma.

⁷¹ CARVALHO, Deolinda M. S. de. *O pensamento complexo e a educação rural no acre: uma reflexão sobre gestão democrática*. Trabalho de conclusão da Disciplina Gestão Democrática Escolar, ministrada pelo Prof. Dr. Jorge Najjar, no curso de Pós - graduação em Educação/UFF.

disponibilidade é cobrada porque esse professor será enviado para trabalhar nos diferentes polos. Viagens de até um mês são muito comuns. Não ter vínculo empregatício é uma exigência de razões trabalhistas, mas também está relacionada à disponibilidade.

Na segunda categoria encontramos o professor aposentado e na terceira o professor efetivo da UFAC. Este último pode atuar no programa, teoricamente, somente na falta de disponibilidade de professores das categorias anteriores e quando estiver em período de férias.

A primeira categoria apresentada corresponde a um professor sem emprego fixo e na grande maioria dos casos é um profissional recém-formado. Inexperiente, tem sua prática docente atrelada ao curso de graduação, nas atividades de estágio referentes a outro nível de ensino, e assim vai adquirir experiência nas salas de aula do programa.

A realidade do programa é muito particular e, por isso, a falta de experiência pode pesar negativamente no processo de formação do professor em serviço, aluno desses cursos. Acredito que todos merecem uma oportunidade, mas aqui está em jogo a qualidade de ensino, numa realidade *sui generis*, por isso é importante que exista a possibilidade de os aluno/professores serem atendidos por docentes mais experientes, com maior regularidade.

O quadro de docentes disponibilizados para o PEFPEB, como podemos ver, tem características muito específicas. Assim, também devido a esse aspecto, fica a cargo da assessoria pedagógica de curso a responsabilidade pela elaboração dos planos de curso das disciplinas e a capacitação dos professores que atuarão em cada disciplina. É um planejamento flexível que oferece liberdade ao professor ministrante de fazer as adaptações necessárias a cada realidade encontrada nos municípios, de acordo com o perfil de seus alunos, mas a essência da proposta deve permanecer.

Tomar decisões dessa natureza exige visão holística sobre o ensino-aprendizagem, a sala de aula e a vida na escola. A ausência dessa competência ou disposição no dizer de Nóvoa (2003) dificulta tomar decisões e torna a prática docente tateante e duvidosa.

Diante do exposto, da complexidade desse programa, é certo que a formação oferecida não é a ideal, mas oferece oportunidade de profissionais, antes isolados, alcançarem o ensino superior e acessarem outros conhecimentos, teóricos e práticos, a serem somados aos de cada um.

Esses programas cumprem papel importante diante da sociedade, no entanto, mesmo alcançando aos professores das escolas indígenas não trazem em sua proposta o objetivo específico de preparar o professor para atuar na realidade de uma escola indígena diferenciada. No entanto oferecem reflexão sobre situações educativas diferenciadas no bojo de disciplinas incluídas na estrutura curricular voltadas para a inclusão, em obediência às diretrizes do MEC.

Em 2007, a UFAC cria o Curso de Formação Docente para Indígenas, que, com uma carga horária de 3.765 horas aula, visa à formação de professores índios para o Ensino Fundamental e Médio, com habilitação em uma das seguintes áreas específicas: Linguagens e Artes (Língua Portuguesa e Artes), Ciências Sociais e Humanidades (História e Geografia) e Ciências da Natureza (Biologia e Matemática), conferindo-lhes a titulação de Licenciado em Educação Escolar Indígena.

A princípio este curso seria aberto para atender a 50 alunos de diferentes etnias dos vales do Acre e do Juruá, em 1 única turma. A seleção foi feita e um número maior de índios interessados em fazer o curso apareceu. Assim, para o segundo semestre do mesmo ano, outra turma foi aberta, fugindo da proposta inicial da administração que consiste em uma nova turma somente após cada colação de grau e se houver demanda. Quanto à demanda, segundo o coordenador do curso na UFAC: “Há. Tem uma demanda de mais de 80 alunos” (Em entrevista no dia 07/07/10).

Esse curso atende a duas turmas compostas por índios das diferentes etnias encontradas no Acre e também no Amazonas, os Marubo. Ser multiétnico é uma característica de cursos de formação de professores indígenas devido a “(...) seu caráter estadual e regional, como ação pública inclusiva, está situada em contextos multiétnicos reunindo num mesmo espaço e tempo muitas sociedades e línguas” (MATOS e MONTE, 2006).

Nas duas turmas encontramos seis Puyanawa, contudo, a maioria não trabalha nem reside na comunidade; uma professora leciona na escola Puyanawa, na educação infantil e reside na aldeia.

A proposta pedagógica divide, cada módulo, em dois momentos distintos, pela inconveniência de o indígena se ausentar durante muito tempo de suas aldeias. Acompanhando a proposta de organização modular de outros cursos oferecidos por secretarias estaduais e por universidades de outras regiões do Brasil, esse curso da UFAC está dividido em dois momentos; o presencial e o intermediário. Dessa forma nem todas as disciplinas são ministradas no *Campus*, em Cruzeiro do Sul, algumas

compõem a fase intermediária do curso e acontecem integralmente nas aldeias e outras são divididas com algumas horas acontecendo nos bancos da instituição e outras nos campos das aldeias.

Como a maioria dos alunos Puyanawa residem fora da aldeia, durante essa fase assumem o compromisso de passar uma temporada lá, desenvolvendo as atividades indicadas no período presencial.

As atividades nesse momento do curso devem ser acompanhadas pelos professores da própria área que ministraram as disciplinas no curso. O momento intermediário tem o intuito de incentivar a prática de pesquisa e de provocar os alunos/professores índios a pensarem, a refletirem sobre as práticas docentes das escolas em suas aldeias e a observarem e registrarem essas práticas (GRUPIONI, 2006).

A formulação desse curso aconteceu por professores leigos, em relação às questões indígenas. Em busca de diminuir as lacunas de conhecimento, muitas consultas foram realizadas a instituições com maior experiência no assunto e que tinham assumido a responsabilidade pela formação de professores índios para uma escola diferenciada. Assim, em um espaço de aproximadamente 12 meses uma comissão elaborou o projeto.

Devido à característica amadora apresentada pelos profissionais da UFAC/*Campus* Cruzeiro do Sul, relacionadas às demandas indígenas, houve preocupação em se formar uma comissão mista, com profissionais de diferentes áreas que pudessem dialogar sobre o tema e elaborar um projeto o mais próximo possível da realidade indígena do estado. O grupo foi composto por 7 professoras de 3 cursos distintos: 4 de Pedagogia, 1 de Antropologia e 2 de Letras – 1 da área de linguística e 1 da área de literatura brasileira. Os demais professores do Campus cooperaram elaborando as ementas das disciplinas.

Mesmo tomando certos cuidados relacionados à elaboração da proposta político pedagógica do curso, algumas (ou muitas) lacunas hoje são sentidas por aqueles que a aplicam, principalmente por parte da coordenação responsável por seu funcionamento. Uma das falhas reconhecidas está na forma pela qual a fase intermediária acontece; há casos de o atendimento intermediário ser oferecido para um aluno apenas, residente em uma área muito distante de Cruzeiro do Sul. Este aspecto provoca um alto custo financeiro em relação à contratação e deslocamento dos professores e aos gastos com alimentação e diárias desses profissionais.

Os problemas encontrados pela coordenação do curso são fruto da inexperiência dos professores integrantes da equipe responsável por elaborar sua proposta. Neófitas, desconhecíamos⁷² aspectos fundamentais ao bom desenvolvimento do curso que acabaram por provocar dificuldades em seu funcionamento, em sua logística. Avalio como fatores que pesaram negativamente na proposta final do curso, para dizer alguns: i) a falta de uma visão holística sobre a realidade indígena acriana por parte da equipe e das instâncias da UFAC, responsáveis por, dentre outras coisas, avaliar a exequibilidade do projeto; ii) a inexperiência, por parte da comissão, quanto à educação escolar indígena; iii) o desconhecimento sobre a localização geográfica dos alunos em potencial e, ainda, das questões políticas que cercam propostas dessa espécie. Das integrantes da equipe inicial, 4 desconheciam a realidade amazônica, eram recém chegadas à região, acostumadas a uma realidade do centro, sudeste e sul do país.

ME: Então, aí o que acontece. Esse momento da aldeia é muito COMPLICADO, primeiro porque ele tem um custo muito alto...não havia recurso...PROINDI, do MEC, ele é tudo do edital... e aí o que aconteceu? No primeiro ano a gente não conseguiu (recurso)...aí pra ficar minimamente resolvido, o que se faz, uma parte...deixa outro pra ir na aldeia, que a gente não tem a certeza absoluta...mesmo quando o projeto é aprovado...ano passado ele foi aprovado...esse ano...o que aconteceu...o FNDE entrou em greve e o que que a gente fez então, conversei com o Josimar (diretor do *Campus*) e o Josimar cedeu o recurso daqui...o duodécimo...era pra gente pensar polos regionais em que os alunos discentes se deslocassem com certa periodicidade e aí sim, os professores fossem nesses polos para trabalhar, ...mas a gente não conseguiu fazer isso... (entrevista com o Coordenador do Curso Superior Indígena em 07/07/10).

Além disso, Perrenoud (2002) chama nossa atenção para o fato de que os cursos de formação de professores devem oferecer uma proposta curricular mais enxuta quanto aos saberes disciplinares e metodológicos. Para tal, faz-se necessária uma análise clínica.

Leituras na área; discussões; visitas a algumas comunidades; consultas a profissionais que já atuavam na área e a projetos já em andamento foram realizadas, contudo, faltou tempo para o amadurecimento e para conhecer de fato o contexto dos povos indígenas do Acre, subsídios para propostas dessa natureza. Assim, o curso hoje enfrenta algumas dificuldades de infraestrutura e curricular, que a nova coordenação em conjunto com a administração da UFAC vem tentando solucionar.

⁷² Me incluo porque compus a comissão, por alguns meses.

Um dos problemas enfrentados pela coordenação do curso diz respeito à forma como foi realizada seleção dos professores indígenas que estariam fazendo parte do corpo docente desse curso. O coordenador atual fala um pouco sobre isso

Esse é um problema gerado por conta deste problema inicial...A minha ideia, agora as coisas...porque como eu conheço os egressos (do curso de formação para professores indígenas oferecido pela SEE)... porque eu estava, até 2 anos eu estava no sistema. Só um exemplo, na hora, se a gente persistisse...no primeiro momento da seleção, se a apresentação de nome, uma biografia ou qualquer coisa do tipo, né, então há como, né? Se eu não conseguir identificá-los, que talvez porque eu estava...se eu não conseguir identificá-los... mas uma coisa a fazer é cotejar com a secretaria de educação, de fato essa pessoa...porque o problema é funcional, porque temos que fazer isso. Porque senão vamos ter o mesmo problema, né?! (Entrevista: 07/07/10).

O processo seletivo dos candidatos se deu a partir de uma carta de apresentação encaminhada pelos Caciques, um dos critérios estabelecido em edital. O coordenador de curso não concorda com a utilização desse instrumento, principalmente porque há favorecimentos e pode gerar uma série de outros problemas, como não índios e não professores compondo as turmas. Ele acha importante que a seleção seja de responsabilidade da IFES. “É, eles acabam fazendo isso (favorecendo alguns). Se a gente puxar essa responsabilidade pra nós é melhor, na época não tinha...” (07/07/10).

Na época da seleção não havia profissionais no *Campus* em condição de avaliar essas cartas, assim, todas foram aceitas. Por desconhecerem os candidatos aceitaram pessoas fora do perfil de aluno estabelecido, ser índio e professor atuante nas escolas indígenas.

ME: Né? E o que ocorre é que as pessoas que estavam aqui, que receberam, né, não sabiam avaliar se as pessoas eram de fato índio ou não, se era professor ou não...

E: A documentação

ME: É, e a gente tem problema mesmo, porque é assim, tem, tem, é, é, é, alunos do curso que não são indígenas...

Entre os indígenas o fato de terem sido aceitas pessoas não indígenas e não professores, causou descontentamento.

P⁷³: Eu acho que essa informação não é verdadeira. A quantidade de alunos... é muito índio mesmo, entendeu, eram 2 turmas, dava pra ser duas turmas de 50, de 40, 80 alunos, agora tem cinquenta e pouco nas duas turmas, aí fica, o discurso é esse... **Encontrei uma Nua reclamando, eu disse pra ela: “porque que vc veio aqui?” “Ah, porque os brancos tá no meu lugar... eu te garanto...”** (Entrevista com professor do Curso de Formação da UFAC, em 2010).

O coordenador acredita que na abertura de nova turma haverá um melhor controle devido a sua própria experiência com os indígenas. A seleção, aparentemente, equivocada realizada na época desencadeou outro problema e diz respeito ao acompanhamento na fase intermediária pelos professores do curso. Mais uma vez uso a fala do coordenador de curso

ME: É, o da seleção, e hoje a gente tem problema de toda ordem. Por exemplo, nós temos duas pessoas que são Marubo, uma é Marubo mesmo e outra...o Marubo é uma etnia que não ocorre aqui no Acre, é no Amazonas. Só que o deslocamento pra lá custa CARO demais, é caro demais e como elas não estão em sala de aula, gerou um conflito também...porque, como é que a gente vai pra esta região com R\$ 4 mil e...? Como é que a gente vai fretar avião para atender 2 pessoas sendo que elas não estão lá? Elas moram aqui em Cruzeiro do Sul. Então, eu, por exemplo...indígena, eu defendo que no caso trabalhem com elas,... é lotá-las para efeito de tarefas...é lotá-las em uma escola indígena próxima, porque não faz sentido.

Diante de tal dificuldade, deslocamento, por que não oferecer cursos dessa natureza nas aldeias? Quanto a isso, o coordenador justifica a impossibilidade desse tipo de ação citando como exemplo o problema encontrado para deslocar professores até as aldeias. Fatores geográficos, indicados no capítulo 1, somados ao número reduzido de alunos de algumas etnias, aditados ao fato de alguns morarem fora das aldeias – como

⁷³ P = professor. Esse professor reside em Rio Branco e trabalha na UFAC sede. É doutor em Psicologia.

podemos observar nos próximos excertos – provocam um aumento significativo das despesas e impossibilitam ações como essa.

ME: É muito difícil fazer na aldeia, porque é assim, só pra vc ter uma ideia eu agora fui fazer um acompanhamento de fase intermediária é na terra indígena...nessa TI ... há 3 professores, sendo que 1 trancou matrícula, e uma terra indígena próxima, mas só quando a gente diz próxima, são 3 dias de viagem de barco, tem 1 outro professor, aí são 4... Aí nós temos 1 TI em Tarauacá, que é a terra indígena Humaitá que tem apenas 1, então como deslocar o professor? Porque é assim, oh, há vários formatos. Dos 22 que eu falei ...então a gente tem desde os índios, por exemplo no Ceará, né, que eles estão relativamente, eles estão quase todos assentados em movimentos urbanos ou no ...urbano. Então, nesse caso é fácil, o professor deslocar, entendeu? Mas, na amazônia é extremamente difícil...

Em outro momento diz: “ ... só pra vocês terem uma ideia, só nesse módulo agora vai custar ..., só de hospedagem e alimentação, R\$ 192 mil...”

E ainda

ME: É muito caro. E é assim. Mas, mas, o estado brasileiro a sociedade brasileira tem um déficit com os indígenas que não vai pagar NUNCA. Eu já tenho dito, que o pré sal deveria ser destinado todo pros indígenas, quer dizer na lei do petróleo... é o mínimo que eles podem esperar... Mas, assim, aí as pessoas acham caro, de fato é caro e tudo, mas só que a gente não consegue ter a visão do processo histórico, então não é nada. Mas, enfim, de qualquer maneira é muito difícil pro estado, né, conseguir estabelecer programas do jeito que eles querem (os índios) fazer.

E como eles querem? Quanto a isso, a diretora da escola Puyanawa diz que a comunidade tem interesse em ver seus filhos atendidos pelo ensino superior e são eles que sugerem que o curso de formação de professores do *Campus* seja oferecido na própria aldeia⁷⁴ uma vez que o número de jovens egressos do Ensino Médio, residentes na comunidade, é suficiente para completar uma turma.

⁷⁴ Conversamos sobre esse assunto no dia 10 de junho de 2010, mas não gravei. Alguma coisa escrevi na hora, no local, outras deixei para resgatar em outro momento. Nesse dia conversávamos sobre a reunião que a escola dirigiu, com a comunidade, sobre a normativa que está sendo elaborada, a fim de estabelecerem o que a comunidade deseja da escola em termos de objetivos e metas; currículo.

Mas, se o número de egressos do Ensino Médio de uma única etnia não justificar o funcionamento de um curso na comunidade, ainda conforme a diretora, congregar outros povos das redondezas pode ser uma alternativa, como os Naua e os Nuquini.

Quanto ao local de funcionamento à comunidade pode assumir algumas responsabilidades relacionadas a estrutura física, que pode ser na “arena” – local onde acontecem reuniões, fóruns e as olimpíadas indígenas. Considera viável para a comunidade construir banheiros, refeitório e alojamentos.

Nas considerações feitas pela diretora, como representante da comunidade, percebo que ela deixou de observar o fato de o curso oferecido pela UFAC ser formador de professores em serviço e, por isso, egressos do Ensino Médio só têm direito a uma vaga caso atuem como professores. Além disso, por que formar um contingente tão grande, de um mesmo grupo, numa mesma categoria? A aldeia precisa também de médicos, advogados, engenheiros etc., provavelmente nem todos queiram lecionar.

Quanto à formação dos jovens Puyanawa, outras vozes foram ouvidas e essas vozes anunciam uma comunidade também interessada em ver seus filhos aptos a concorrerem no mercado de trabalho, em pé de igualdade com os não índios, como indicam os fragmentos a seguir

CN⁷⁵: (...) ele é muito bom em Inglês (professor Puyanawa indicado pelo núcleo para a disciplina Inglês), mas a comunidade (liderança) não aceitou o rapaz dando aula na escola, por isso o substituiu e o devolveu (esse professor reside fora da aldeia). Quem o substituiu foi uma professora, sem domínio desse idioma, o que prejudica a aprendizagem dos alunos. **Os pais têm reclamado, querem seus filhos em condições de competir fora da aldeia, não os querem somente ali, almejam dar oportunidade de escolha aos filhos.** (Entrevista com a coordenadora do núcleo de educação do estado em Mâncio Lima – 10/06/10.)

ME: Mas é assim oh...e no caso do Puyanawa não há como não cobrar (a presença e participação do estado na aldeia), **porque o que eles querem é formar o garoto, para o garoto fazer o concurso, fazer o concurso fora (da aldeia)** – (Coordenador do Curso Superior Indígena da UFAC, em entrevista – 07/07/10).

⁷⁵ **CN** = Coordenadora do Núcleo; **ME** = Coordenador do curso superior indígena); **D**= Diretora; **E**= Entrevistadora.

E: Todas as crianças e adolescentes estudam aqui?

D: Não. Nós temos alguns adolescentes que estudam fora da aldeia. Do 1º ao 5º ano não tem, mas **tem 1 adolescente do 6º ano e 2 do Ensino Médio, que estudam em Mâncio Lima.**

E: Qual o motivo de estudarem fora da aldeia, já que tem Ensino Fundamental e Médio aqui?

D: **É...decisão dos pais. A gente não proíbe.**

E: **Tem alunos de fora que estudam aqui?**

D: **Tem também...** Crianças e adolescentes que não são índios que estudam aqui. **É mais perto para eles.** Moram próximos a aldeia...é mais perto do que ir para Mâncio Lima (Entrevista com a diretora da escola – agosto de 2010).

Nos enunciados acima apresentados podemos “ouvir” as vozes emitidas por locutores com interpretações diferenciadas sobre um aspecto do cotidiano Puyanawa, a educação escolar de suas crianças e jovens: por que/para quê estudar e onde estudar?

Cada um dos três locutores, com uma certa experiência no trato com a educação escolar indígena, ocupa uma função administrativa na esfera da educação acriana, emitindo suas opiniões de lugares distintos: do núcleo de educação do estado, em Mâncio Lima; da coordenação do curso superior indígena do *Campus* de Cruzeiro do Sul, da UFAC e da direção da escola Puyanawa e, como nos discursos não há neutralidade, transmitem posições de acordo com as esferas em que se realizam, conforme Flores (1998), neles ficam visíveis perspectivas, pontos de vista diferentes.

O lugar de onde se fala é importante ser mencionado porque nos permite inferir sobre quem são esses sujeitos, no caso, trazidos para o terreno das reflexões que realizo sobre os Puyanawa. Na perspectiva dialógica o sujeito se constitui na linguagem, a partir do “outro”, ou seja, em um processo de interações ideológicas e sociais e essas interações se mostram no discurso de cada um (cf. Bakhtin *apud* Brait, 1999).

Sendo assim, seguindo esse viés de investigação sócio-histórico, o homem para ser compreendido precisa ser visto em suas ações expressivas e criativas, nos textos signos que constrói, segundo Freitas (2002). O signo, produto ideológico, possui um significado e “reflete e refrata uma realidade que lhe é exterior” (FLORES, 1998, p. 10), por isso, como já dito anteriormente, o discurso nunca é neutro. A leitura que os

professores entrevistados fazem sobre o universo Puyanawa evidencia essa afirmativa, pois foi de acordo com as interações possíveis no contexto de cada um.

O segundo excerto traz a fala do coordenador do curso de formação de professores indígenas do *Campus* de Cruzeiro do Sul. Embora externo à comunidade sua experiência⁷⁶ de contato com o indígena lhe permite fazer considerações sobre o perfil dos povos indígenas do Acre. No caso dos Puyanawa percebe o quanto a comunidade julga importante a presença do estado na formação escolar de seus jovens “(...) porque o que eles querem é formar o garoto, para o garoto fazer o concurso, fazer o concurso fora (da aldeia)”.

Ainda em outro trecho da mesma entrevista (em 07/07/2010) o coordenador relembra de algumas falas que confirma o interesse dos Puyanawa por uma educação escolar que lhes ofereça oportunidades de ascender socialmente, de acordo com a sociedade não índia

ME: É, mas é muito pouco (falava a respeito da extensão da TI Puyanawa). Se toda a população Puyanawa resolvesse morar na terra indígena não haveria condições. Então, o que que eles fazem. Eu lembro bem, na época que eu estava na Secretaria de Educação, que os professores queriam ter terminalidade. Logo “eu quero saber se eu terminei o 2º grau” – nessa época eles falavam 2º grau e não Ensino Médio – “eu quero saber se eu terminei o 2º grau, porque eu quero concorrer, fazer concurso” e tudo porquee eles davam a ideia de puyanawa bem sucedido: “nós temos puyanawa que é da polícia federal, da polícia militar ... jornalista... então a gente quer...”

O primeiro excerto também mostra a visão de uma pessoa externa à aldeia, a coordenadora do Núcleo de Educação do estado no município de Mâncio Lima. Não índia, a convivência com os Puyanawa acontece via Núcleo de Educação e encontros no dia a dia, em Mâncio Lima, nas compras no mercado ou nas idas ao Banco. Como coordenadora do Núcleo de Educação no município mantém contato com a direção da escola e também com pais e professores.

Como mostra o trecho selecionado a coordenadora tem percebido insatisfação por parte de alguns responsáveis pelos alunos da escola. Contudo devo considerar que

⁷⁶ Anterior a sua experiência na UFAC/*Campus* de Cruzeiro do Sul, seu currículo apresenta mais dez anos como educador indigenista à frente da Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de Educação do Acre – SEE/AC.

seu olhar é lançado a uma certa distância sobre a escola e sobre as relações estabelecidas nesse ambiente de construção de escola diferenciada.

A voz da diretora é menos direta. Destaquei alguns trechos do terceiro excerto que deixam transparecer o desejo de alguns pais, poucos na verdade, por terem seus filhos estudando na escola não diferenciada. Quando a diretora justifica a presença de alunos não índios na escola ela informa: “É mais perto da aldeia...Moram perto...”, ao justificar o movimento inverso, moradores da comunidade saindo para estudar fora, em escolas de Mâncio Lima, o discurso é outro: “É...decisão dos pais. A gente não proíbe”.

A escola Puyanawa oferece vagas para todos os níveis de ensino, então por que “viajar” todos os dias por cerca de 18 km para estudar? Interpreto essa decisão dos pais como uma forma de garantir a seus filhos talvez maiores oportunidades de ingressar no Ensino Superior em busca de uma outra carreira, diferente da docência normalmente oferecida ao indígena.

Ainda temos outras possibilidades de formação, inspiradas nos trabalhos realizados pela CPI/AC (Comissão Pró-Índio do Acre). Em 1979 a CPI, organização não governamental, inaugurou suas atividades no Acre, com a missão de apoiar os povos indígenas em suas lutas nas três esferas nas quais atua: terra, saúde e educação. Atualmente a CPI/AC atende às comunidades indígenas com os programas: gestão territorial e ambiental; políticas públicas e articulação regional e educação e pesquisa indígena⁷⁷. Sua ação na área educacional tem início em 1983 com o projeto intitulado “Uma Experiência de Autoria” que reuniu diversas etnias das famílias linguísticas Pano e Aruak com o intuito de oferecer aos professores-índios os instrumentos necessários para uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue (MAHER, 1996; MONTE, 2000).

Esse projeto, como o nome indica, pretende formar os professores como sujeitos de suas práticas e traz como filosofia a valorização da indianidade dos povos, “estimulando ‘sua condição de sujeitos de si mesmos e autores de sua própria história” (MAHER, 1996, p. 40).

A produção de cartilhas específicas a cada etnia compõe a proposta de autoria, como uma forma de permitir que a cultura, a língua, a forma de organização política e social, a história dos povos sejam mostrados e passem a fazer parte do cotidiano escolar

⁷⁷ Para mais informações acesse <http://www.cpiacre.org.br>

das escolas indígenas. Os Puyanawa participaram desse projeto e como resultado produziram uma cartilha na língua puyanawa⁷⁸.

A proposta de educação dessa ONG acabou por gerar, já em 1985, uma parceria com as esferas estadual e federal (MONTE, 2000) e trouxe para o cenário da educação acriana mudanças no modo de tratar a educação escolar indígena: surge uma nova categoria entre os profissionais da educação, funcionários públicos do Acre, o professor indígena – profissional da floresta, como se autodenominam (MONTE, 2000). Os próprios professores indígenas se posicionam como autores de sua escola, abrindo espaço para o conhecimento tradicional ser ensinado pela/na escola; a formação desses sujeitos dentro dos princípios da pluralidade, da diferença.

Para os professores indígenas que por falta de escolaridade exigida deixaram de ingressar nos cursos a nível superior⁷⁹, o estado oferece capacitação para professores em exercício, realizada no município de Plácido de Castro. Nesta, o aluno pode conseguir certificação do Ensino Fundamental e/ou do Ensino Médio, de acordo com seu desempenho em até 8 anos de estudo.

Este curso visa preparar o aluno/professor para atuar em salas de aula do Ensino Fundamental, contempla várias áreas, como por exemplo: línguas indígenas, metodologia da pesquisa, alfabetização, saúde e meio ambiente. O currículo é construído no decorrer do processo; a cada ano novas exigências surgem, novas solicitações por parte dos professores ajudam a compor o currículo. Alguns pedem aulas de matemática, por exemplo. Tudo depende das necessidades de cada etnia. O curso procura contemplar os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos indígenas. É o entrelaçamento dos saberes, reconhecidos pelos indígenas como úteis no seu cotidiano.

Políticas de formação de professores indígenas em serviço se tornam fundamentais para a comunidade escolar porque oferecem instrumentos a esses profissionais que os capacita a refletir sobre a escola diferenciada, intercultural, bilíngue e específica e amplia as possibilidades de a mesma ser construída com qualidade.

O fato de nem todos os professores Puyanawa estarem em cursos voltados especificamente para a formação do professor indígena, lotados nas escolas indígenas, poderia ser visto negativamente, pois a estrutura curricular dos outros programas

⁷⁸ Existem 2 versões da cartilha Puyanawa. A primeira, não possuo exemplar, foi abandonada porque alguns problemas referentes ao alfabeto puyanawa aparecem. A segunda versão é toda escrita em puyanawa. Sobre isso ver o capítulo 2 desta tese.

⁷⁹ Vale ressaltar que nos cursos regulares da UFAC, *Campus* de Cruzeiro do Sul, também encontramos alunos Puyanawa, mas não residem na aldeia.

deixam de contemplar os conteúdos específicos para atuar nessa realidade de escola diferenciada, contudo têm em seu currículo disciplinas que podem contribuir para a qualidade do processo ensino-aprendizagem, conforme comento em parágrafos anteriores, principalmente em escolas como as monolíngues, cujo português é a língua usada pela comunidade. São cursos cuja proposta consiste em formar pessoas capazes de refletir sobre sua realidade social, política, econômica, linguística, educacional o que permite mudança de atitude nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores das escolas não índias, mas também das indígenas, porque passam a vivenciar situações educacionais provocativas que os obriga a pensar sobre sua realidade escolar, sua postura de profissional da educação, para transformar sua escola de acordo com o desejado pela comunidade

Quanto aos Puyanawa, pelo que observei no campo e ouvi nas entrevistas, a escola Puyanawa precisa preparar seus alunos para concorrer nos diferentes espaços que transita, dentro e fora da aldeia, para poder escolher o que quer fazer e poder entrar no mercado de trabalho com competência. Enfim, ter professores em condições de refletir sobre sua prática e sobre sua realidade constitui a necessidade comunitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste estudo consistiu em discutir o processo de construção de uma escola indígena diferenciada em uma comunidade que trabalha em favor da “revitalização” cultural, na qual se inclui a “revitalização” linguística que não diz respeito apenas à língua pois, provavelmente, em determinados contextos é mais importante o fortalecimento de identidades indígenas.

O estudo realizou-se a partir de uma abordagem etnográfica (MOREIRA, 2002), constituída de entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio com lideranças e membros da comunidade escolar, de observações e de análise documental. As entrevistas e observações foram realizadas na escola Ixübây Rabuñ Puyanawa, em seus diferentes espaços: sala de aula; biblioteca/sala de professores; auditório/pátio coberto.

A construção do objeto, a seleção dos espaços e dos sujeitos da pesquisa conduziram a um ponto de tensão, conforme indico no capítulo 2. A interpretação que fiz sobre os significados construídos pelo grupo quanto à pesquisa levou-me a relacionar a atitude das lideranças em relação à liberação dos espaços e à indicação dos sujeitos para o meu estudo à questão do patrimônio cultural indígena, entendido como o conjunto de saberes e fazeres apropriados pelos povos ao longo de sua história. Percebi em suas atitudes o interesse por impedir que “caísse” em minhas mãos elementos de seu patrimônio cultural. Concluí, então, que seria necessário uma discussão do conceito de patrimônio e de sua relação com a pesquisa e com a relação entre pesquisador-pesquisado. Ainda incipiente, mas o que me diziam, sob diferenciadas estratégias, é que a minha pesquisa lhes extorquia algo? O dilema metodológico que percorreu todo esse percurso foi o de se compreender a natureza, a configuração e os significados daquilo que eles me permitiam acessar ou compartilhar.

O patrimônio se divide entre o material e o imaterial, que se misturam e integram o patrimônio cultural dos povos. Gallois (2006) apresenta como patrimônio cultural imaterial

– As práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas assim como os instrumentos, objetos, artefatos e espaços culturais

que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, indivíduos reconhecem como fazendo parte integrante de seu patrimônio cultural (p. 11).

Segundo Gallois (*op. cit.*), esse tipo de patrimônio é transmitido entre as gerações e se renova, recria-se, reinventa-se, em função de seu entorno, de seu compartilhamento com a natureza e com sua história, além de oferecer a seu portador sentimento de pertença a um grupo determinado, conferindo-lhe sentimento de identidade e continuidade.

Entre os Puyanawa, muito do que é considerado como patrimônio cultural se perdeu devido às rápidas mudanças sofridas pelo grupo no contato com o não índio. Com isso a tradição foi perdendo terreno, e elementos como a língua, a dança, a pintura, o uso da caçuma e do rapé, por exemplo, aos poucos foram deixados de lado. Vale dizer que entendo tradição como um conjunto de símbolos constituídos por determinado grupo e transmitido entre as gerações, usado de forma repetitiva entre os membros da sociedade em uma alusão ao passado; contudo a tradição não é estática, mas sim dinâmica e, por isso, sofre mudanças, sempre.

As tradições surgem em algum momento do passado e sob as influências do presente são ressignificadas. Hobsbawn (1997) considera que toda tradição é inventada, devido aos novos padrões estabelecidos pela sociedade, após uma mudança abrupta. “Em suma, inventam-se tradições quando ocorrem transformações suficientemente amplas e rápidas, tanto do lado da demanda quanto do lado da oferta (HOBSBAWN, *op. cit.* p. 12).

No contexto Puyanawa, a tradição pode ser considerada como inventada ou reinventada, produzida no intuito de funcionar como vínculo das relações sociais que se quer conservar na composição do grupo. O que vem acontecendo com eles é o mesmo que ocorre com todos os demais grupos – em uma realidade pós-moderna, veem-se obrigados a uma prática de negociações que precisam ser realizadas (e filtradas).

Acontece, então, que a organização das ações se produz a partir das interações dialéticas entre o local e o global. Para Giddens:

No cenário do que eu chamo a modernidade tardia – o nosso mundo de hoje – o *self*, tal como os contextos institucionais mais vastos nos quais ele existe, tem de ser construído reflexivamente. **No entanto, essa tarefa tem de ser cumprida no meio de uma confusa diversidade de opções e possibilidades** (1997, p. 2-3. Grifo meu).

Enfim, considero a resposta dada por alguns membros da comunidade Puyanawa (em relação ao processo seletivo da pesquisa) como mostra dos dilemas por eles enfrentados, nesse momento de “invenção” de suas tradições, talvez porque eu, como pesquisadora, possa tornar visível ao próprio grupo uma tradição que foi “maculada” pelos processos de empréstimos culturais, inevitáveis nas sociedades atuais.

Para chegar a este lugar da tese, precisei estabelecer um diálogo entre minha prática docente e alguns conceitos voltados para uma compreensão da realidade da educação escolar indígena, como: representações, hibridismo, identidades, cultura(s), língua(gem). Esses conceitos foram discutidos à luz de teóricos, como, para citar alguns, Hall, 2005 e Bhabha, 1998, em seus estudos culturais; Cavalcanti, M. 1986; 1999; 2006; Maher, 1996; 2006; 2007; Rodrigues, 2005, entre outros, da área de Linguística; Viveiros de Castro, 1996; 2006; Sáez, 2006; 2008; Cunha, 1998 e 2009, da Antropologia; Grupioni, 1998; 2003; Dalmolin, 2004; Maher e Cavalcanti, 2008; D’Angelis (2008 e 1999), da área de Escola Indígena e Formação de professores; Certeau (1994), da Sociologia.

Refletindo sempre sobre o que encontrava pelo caminho investigativo, pude conhecer um pouco mais da realidade educacional brasileira e de seus limites, principalmente no que tange à educação escolar indígena diferenciada. A investigação tomou como ponto de partida teórico o reconhecimento da especificidade étnica, das singularidades culturais e do privilegiamento dos conteúdos presentes na cultura tradicional forjados em costumes pré-colonizadores.

O exercício realizado nesta seção consiste em retomar algumas categorias que favoreceram a discussão exibida neste estudo em torno da construção de uma escola indígena diferenciada, numa realidade cujas relações com o não índio acontecem de modo muito mais amistoso do que em seu inverso, mas com tensões políticas, sociais e educacionais no processo de construção dessa escola.

A Educação no Brasil opera dentro de um certo perímetro estabelecido por questões conceituais, didáticas, políticas e linguísticas – além de outras – que atuam diretamente sobre seus resultados. No decorrer deste trabalho, enquanto verificava o processo de construção de uma escola indígena diferenciada, com frequência esbarrei nesses aspectos, marcados por uma política homogeneizante, como sendo os responsáveis pela formação de um sistema educacional com enorme dificuldade de aceitar discursos e práticas que não se coadunam com os seus.

Ao tratar sobre a EEIIB e D, não posso desprezar o fato de que, mesmo nascendo de reivindicações das organizações indígenas, o formato de escola gerado a partir de seus movimentos, no Acre, propiciados pela CPI (MANOEL ESTÉBIO, 2009), recebe influência direta da SEE, com sua tradição aculturadora, que limita sobremaneira a autonomia político-pedagógica da escola.

A comunidade Puyanawa convive com a educação escolar desde o início do século XX. Desde então, experimentou duas realidades de escola, numa delas se viu forçada a conviver com um modelo cujo objetivo era a assimilação do indígena à sociedade nacional (MAHER, 1996; OLIVEIRA, 1998).

A partir da Constituição de 1988, uma escola em favor das comunidades indígenas começou a ser estruturada. “O artigo 231 dessa Constituição torna-se o marco legal para a implementação de uma nova relação a ser travada entre o Estado e a sociedade brasileira, por um lado, e os mais de 230 povos indígenas atualmente existentes no país” (PAULA, 2010).

Assim como outros povos indígenas, os Puyanawa estiveram até então submetidos a políticas públicas orientadas

pelo paradigma integracionista, que via a condição indígena como um estado passageiro: com a incorporação gradativa dos valores nacionais (leia-se, da sociedade não-indígena), a tendência projetada pelo Estado nacional seria a de que os povos indígenas desapareceriam como grupos culturalmente diferenciados, passando a estar definitivamente integrados à sociedade nacional (*op. cit.* p. 4).

Entre os Puyanawa, a escola denominada indígena diferenciada começa a ser construída a partir do ano 2000 e se mostra interessada em acender os elementos simbólicos e ideológicos que permeiam a identidade de um povo, apagados por ela mesma em seu primeiro momento de convivência com o indígena. São quase 20 anos de muita luta, reuniões, diálogos, embates entre sociedade civil e estado, na construção de uma outra concepção de educação indígena, no Brasil.

O processo de construção de uma escola pautada nesses três parâmetros intercultural, específica, bilíngue (e de qualidade) provocou um encontro da população Puyanawa com sua cultura, língua e tradição, praticamente esquecidos pelos mais velhos e desconhecidos pelos mais jovens. Por isso, entre os Puyanawa, intimamente

relacionado ao processo de construção de uma escola diferenciada, acontece um movimento de legitimação da identidade indígena do grupo, a partir de ações voltadas para alcançar o reconhecimento pelas outras etnias e pelos não índios, de sua indianidade – fabricada em meio a questões políticas, históricas e sociais.

É no plano das representações que as identidades são produzidas e adquirem significado dentro de uma cultura. Entendo cultura como um processo coletivo e dinâmico que indica a capacidade humana de organizar o mundo, por meios simbólicos. As pessoas, os objetos, os fatos ganham sentido nas relações estabelecidas entre os participantes de uma dada cultura. As representações são construídas no plano social, cultural e são historicamente constituídas, por isso não são fixas ou imutáveis, sendo algo em contínuo movimento e que está em constante modificação, conforme Bhabha (1998).

Sobre as representações, vale ressaltar que elas se configuram como construtoras de identidades e se processam de maneira parcial, sem neutralidade, influenciadas por relações de poder; dessa forma, os grupos mais poderosos atribuem significação aos minoritários. Esse processo se desenvolve em um ambiente de disputa e de conflito e, segundo Bhabha (1998), indica o caráter híbrido das identidades que considera a imprecisão e as contradições presentes no processo de significar o eu, as coisas e o outro.

Considerando o exposto, o capítulo 4 apresenta as representações que os sujeitos da pesquisa trazem sobre LP e LI. A análise mostrou a LP reconhecida como ferramenta política e social capaz de diminuir a discrepância que há entre indígenas e não-indígenas, pois possibilita estabelecer parcerias com os não-índios no sentido de favorecer o recebimento de benefícios. “(...) e o que alcançaram foi através dos brancos. Têm que aprender a fazer parceria.” (Entrevista com ex-Cacique, realizada em 04/05/07). Nesse sentido, a apropriação (Certeau, 1994) dessa língua pelo índio lhe confere (à LP) novo significado, pois deixa de ser uma língua “amansadora” para se tornar uma ferramenta em favor da etnia.

Entre os Puyanawa, a LP é entendida como língua materna: “Eu ensino a língua indígena como se fosse estrangeira. A língua materna é a portuguesa”; “Nossa língua já não é mais a nossa língua materna, a nossa língua materna, hoje, é o nosso português” (Falas do professor Élson e do Cacique, respectivamente, em reunião, agosto de 2008). Nesse sentido, interpreto essa forma de entender o português não como negação da LI,

como forma de trair suas raízes, mas, sim, como uma forma de garantir a autonomia Puyanawa.

Em relação à identidade, o uso da LP como língua de comunicação, de negociação, entre os não indígenas e os indígenas, não impede a representação da diferença, da especificidade, que, segundo Bhabha (1998), não é protegida das transformações históricas que continuam ocorrendo, uma vez que é a linguagem, o discurso e não a língua a responsável pela formação da identidade. Sendo assim, o uso da LP dentro de uma proposta de reconhecimento da alteridade indígena não traz perdas ao grupo, visto que este faz uso do discurso para avançar nas negociações referentes à “revitalização” da língua indígena.

Nesse contexto, a escola, antes instrumento de negação do índio, é convocada a trabalhar, em um movimento inverso, no processo de “revitalização” pretendido pela comunidade. Revisitada, vem ganhando novo contorno que lhe permite desenvolver um trabalho no sentido de tornar viável a alteridade indígena, para além da demarcação de terras, considerando outras demandas apresentadas pelo grupo, que apontam para sua especificidade (do grupo e da escola).

É no cenário de construção de uma escola indígena diferenciada que desenvolvi minha pesquisa, com o intuito de responder à pergunta norteadora deste estudo: a escola Ixübây Rabuñ Puyanawa tem conseguido estabelecer diálogo entre a prática educativa e a teoria indicada para a construção dessa escola diferenciada? Assim, no capítulo 3, examino a escola indígena Puyanawa e sua influência sobre a comunidade enquanto lugar de contrastes, pois em seu interior permite-se acontecer o encontro entre a língua e a cultura indígena e a língua e a cultura adquiridas no contato com o não índio.

Porque a escola trouxe para dentro de seu espaço aspectos pertinentes a educação indígena, se tornou a principal parceira no processo de “revitalização” identitária. Assim, os professores, todos Puyanawa (por sangue ou por parentesco – GOW, 1997; VIVEIROS DE CASTRO, 2006) ficaram à frente desse processo e acabaram por tropeçar em algumas pedras pelo caminho, entre elas, a busca de um idioma, de costumes e de tradições consideradas esquecidas ou apagadas pelas ações de “branqueamento” dessa cultura, como dito em parágrafos anteriores em minhas reflexões referentes ao capítulo 2, a metodologia.

Fica a cargo da escola a responsabilidade por transmitir a seus alunos o patrimônio memorial e imemorial construído pelo grupo antes e depois do contato. Como bens herdados, esses patrimônios permitem a preservação de seu passado, de sua

memória e torna seus elementos em símbolos de identidade. Destarte, a língua, por exemplo, passa a ser entendida como um identificador étnico, por isso, a recusa por parte de alguns em usar neologismos e estrangeirismos no decurso da “revitalização”.

Em relação a isso, concluo que essa tarefa acontece de forma tensa, pois implica novas maneiras de se entender os elementos constitutivos desses patrimônios e a possibilidade dinâmica de transformação destes, devido, no caso Puyanawa, a influências de contato com os não índios e com outros índios.

O linguista encarregado do processo de “revitalização” convida ao uso de neologismos (Reunião, agosto de 2008). E busca-se, em outras comunidades indígenas, a “fórmula” e o modo de fazer a caiçuma, a pajelança, a tinta de jenipapo. E o que isso indica? Duas coisas: i) A capacidade de renovação cultural, a complexidade das culturas e o intercâmbio entre diferentes culturas, ajudando na preservação cultural; e ii) mesmo com aparência contraditória, a busca por uma tradição ancestral, congelada no tempo, em determinado momento social.

Esta tese tangencia tensões e contradições no processo de escolarização de crianças e jovens indígenas, em um momento de intensa luta entre a tradição e a modernidade, o que pressupostamente se destruiu, se esqueceu ou se enfraqueceu (e precisaria ser resgatado, segundo um determinado ponto de vista) e que emerge no processo dinâmico próprio do movimento de uma cultura. Essa tensão pôde ser vista nos discursos e práticas sobre o processo de “revitalização linguística”.

Quando a comunidade foi chamada a assumir essa empreitada, o linguista Aldir de Paula lembra a importância de todos se envolverem no processo e aponta para a condição na qual a língua puyanawa passa a ser enquadrada – língua inventada. “É... certamente língua se inventa porque tudo é inventado, mas não é uma invenção individual. É uma invenção que todo mundo tem que participar” (Reunião em agosto de 2008), inclusive os mais velhos que trazem em suas memórias certo repertório de palavras.

O repertório linguístico desse grupo, recuperado do passado, é insuficiente para representar a realidade presente vivida pelos membros da comunidade, por isso surge a necessidade de novas palavras e da invenção da língua, o que causa estranhamento para alguns ainda com um entendimento limitado sobre língua, e a veem como estática, congelada em um determinado tempo da história Puyanawa, no início do século XX.

O processo de estudo para “revitalização” dessa língua, necessidade proveniente do fato de que a língua falada “toca os sujeitos em sua autonomia, em sua identidade,

em sua autodeterminação” (ORLANDI, 2005, p. 29), acontece desde 1988, quando o linguista Aldir estabelece os primeiros contatos com o grupo; “mas já desde 88 eu venho frequentando o Barão, fazendo análise e conhecendo os falantes” e, embora os códigos tenham sido definidos, há conflito quanto a sua legitimidade.

O grupo deixou de usar a cartilha Puyanawa porque nela havia palavras reconhecidas como pertencentes ao vocabulário estrangeiro, mais especificamente dos Kaxinawa. Este tipo de comportamento indica uma forma cristalizada de compreender uma língua, vista como coisa, é congelada e, por isso, impedida de sofrer as transformações pertinentes às novas necessidades. Mas a língua é um organismo vivo (MAIA, 2006; TEIXEIRA, 1995), em constante processo de mudança processada de acordo com as novas necessidades apresentadas pela sociedade na qual é instrumento, por isso, os empréstimos e os neologismos são sugeridos.

Os Puyanawa, reagindo às novas situações sociais apresentadas – o reconhecimento de suas terras, de sua indianidade, da construção de uma escola diferenciada responsável por contribuir com o processo de “revitalização” cultural, linguística e das tradições indígenas – sentiram necessidade de reassumir algumas características apresentadas por seus ancestrais.

Em busca de referências que possam servir para construir suas tradições, sua língua, sua cultura, inventam ações interessados em ligar o presente ao passado e, para tal, utilizam-se da memória dos anciões, isso porque “toda tradição inventada, na medida do possível, utiliza a história como legitimadora das ações e como cimento da coesão grupal” (HOBSBAWM, 1997, p. 22).

Vemos, então, os Puyanawa em suas festividades retomando algumas práticas popularizadas como indígenas, como o uso do rapé, da pintura corporal à base de jenipapo, o uso da ayahuasca, dentre outras, e a escola se colocando como uma das principais instituições sociais responsável por esse movimento. Assim, traz para seu espaço o conhecimento que a comunidade, em parceria com a SEE e o linguista, estão produzindo quanto à cultura, à língua e às tradições. A respeito das tradições inventadas, Hobsbawm (1997, p. 10) diz:

Em poucas palavras, elas são reações a situações novas que ou assumem a forma de referência a situações anteriores, ou estabelecem seu próprio passado através da repetição quase que obrigatória. É o contraste entre as constantes mudanças e inovações do mundo

moderno e a tentativa de estruturar de maneira imutável e invariável ao menos alguns aspectos da vida social.

Retomar a tradição é uma tarefa árdua, primeiro porque exige conscientização por parte das lideranças quanto às implicações sócio-políticas envolvidas no processo; depois porque os demais membros da sociedade precisam também tomar consciência dos fatos e SUJAR AS MÃOS, conforme o linguista afirmou. Além disso, é mister reconhecer a importância das demais culturas (índias e não índias) que, combinadas, ajudaram a construir seu próprio patrimônio cultural; por isso anulá-las pode ser desastroso porque resulta em sua própria anulação, inclusive do percurso trilhado no caminho de suas reivindicações. Por fim, tem a condição de colocá-la em prática, tão difícil quanto as demais.

Essa prática tem sido tomada como tarefa da escola, de seus professores. Contudo, vale considerar que o processo de “revitalização” proposto pelos Puyanawa está para além da alçada de uma única instituição. Por ser uma questão social, precisa contar com o apoio comprometido da comunidade em geral. Neste âmbito, a família tem sido convidada, com frequência, a participar no enfrentamento desse desafio:

Então, é uma coisa...Por isso que eu pensei assim: nós já fizemos a nossa parte, estamos fazendo. Claro que todo professor é comprometido nesse assunto, mas a gente queria... falei assim... falei em termo das famílias também se responsabilizem mais por essa causa (Professor Lió, agosto de 2008).

O trabalho que a escola desenvolve com seus alunos, sem uma participação coletiva e consciente por parte da comunidade, fica com a qualidade comprometida, em termos de transmissão e aplicação. Como se tem mostrado preocupada com a transmissão do conhecimento da ordem do patrimônio cultural Puyanawa, a escola oferece o ensino da LI (patrimônio cultural imaterial), contudo, “como se fosse língua estrangeira” (Professor Élson, 2008), sem aprofundamento e sem função comunicativa. Ensina a ler e a escrever em puyanawa (palavras soltas e descontextualizadas), conferindo aos alunos Puyanawa seu valor simbólico (da língua), que passam a conhecer um pouco mais.

A escrita dessa língua oferecida pela escola ainda não é capaz de garantir o registro da história, dos mitos, de aspectos da tradição Puyanawa, por exemplo, mas de

qualquer sorte auxilia na materialização da língua, como uma das formas de preservá-la, uma vez que a forma escrita apresenta como característica ser conservadora, porque sofre mais o controle social.

Essa língua está mais presente no espaço escolar – quiçá pode ser encontrada em algumas poucas casas da aldeia, de moradores em fase de aprendizado e de treinamento –, sendo ensinada como segunda língua a todos os alunos (índios e não índios) que ocupam os bancos da escola, fato este que a coloca (a LI) na relação das línguas moribundas, porque está “bem além do estágio de ‘mero’ perigo de extinção, por lhes faltar a transmissão entre as gerações” (KRAUSS *apud* FERREIRA, 2005). Além disso, não é uma língua de comunicação – poucos Puyanawa conseguem usá-la com fluência (atualmente 2 membros da comunidade tem essa competência). Estes aspectos complexificam ainda mais o processo de ensino-aprendizagem dessa língua.

A dificuldade enfrentada na transmissão desse patrimônio acontece, também, pela falta de conhecimento por parte dos professores dessa escola. No capítulo 5, desenvolvo minhas reflexões sobre o fazer docente e a formação dessa categoria. Com a intenção de relacionar a formação desses professores à construção, com qualidade, de uma escola diferenciada, dividi o capítulo em duas partes. Na primeira, tracei um perfil geral dos professores da escola Ixübãý Rabuĩ Puyanawa e apresentei o nível de qualificação profissional do grupo. Na segunda, examino os programas de capacitação oferecidos aos professores pelas instâncias competentes, nos âmbitos Federal e Estadual.

Ao analisar algumas das dificuldades enfrentadas pelos profissionais do ensino, na árdua missão de imprimir qualidade em suas práticas, e percebendo que a problemática educacional é gerada, principalmente, por questões políticas, parece-me pertinente dizer que as soluções devem ser pensadas e praticadas também na esfera política. Considerando a complexidade do problema, concordo quando as medidas tomadas em favor de melhorar a qualidade do ensino ministrado se direcionam para a qualificação do professor em serviço, inclusive porque, para imprimir qualidade ao ensino, é importante que o professor tenha como experiência uma formação superior.

A nova proposta de escola aceita e reivindicada pelas comunidades indígenas tem como aliada a formação de seus professores. O professor indígena precisa transitar em dois ambientes de conhecimento e de organização, o majoritário e o pertinente às tradições de seu povo. Para garantir esse movimento desejado, sua responsabilidade perante a escola e sua comunidade inclui a de ser pesquisador dos mundos nos quais

transita e esta função o leva a outra, a de mediador entre comunidade, escola e Estado/Secretaria de Educação do Estado (SEE). Como pesquisador e mediador, ele precisa saber dialogar com diferentes sujeitos a fim de contribuir para uma proposta curricular adequada a seu grupo. Quero dizer com isso que essa escola deve ser “sem muros”, a fim de facilitar o trânsito, de permitir o diálogo entre as partes.

Ao professor cabe participar efetivamente do processo educacional: na elaboração de um currículo apropriado às propostas da comunidade e ao mesmo tempo às exigências das SEE's; na discussão sobre os aspectos que devem compor a normativa das escolas indígenas (momento vivido pelas escolas/comunidades indígenas no Acre); na definição do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; na produção de materiais didáticos mais condizentes com a realidade escolar. Ou seja, agir como protagonista dessa história (GRUPIONI, 2006).

Todo esse trabalho exige o domínio mínimo de certas áreas do conhecimento relacionadas ao processo de aprendizagem; além da área da educação, para falar em algumas, cito a psicossocial, a da história, a da cultura e a linguística.

Teoria e prática, componentes indissociáveis, possibilitam o acesso a esses conhecimentos, por isso qualificar esse profissional torna-se fundamental e ajuda para que sejam reconhecidos como, utilizando a expressão de Giroux (1997), “intelectual transformador”, capaz de integrar o pensamento à prática, numa atitude reflexiva sobre suas funções no processo de escolarização voltada para atender aos grupos.

Além disso, o sucesso de empreitadas dessa natureza depende muito do professor (CANDAU, 1996) interessado em oferecer a seus alunos o conhecimento apropriado para torná-los reflexivos.

Num sentido mais amplo, os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino. Com esta perspectiva em mente, gostaria de concluir que os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos (GIROUX, 1997, p. 162).

A responsabilidade do docente, independente de ser índio ou não, é com a aprendizagem do aluno, com a formação social e intelectual deste; nas turmas observadas está também em garantir a alfabetização e mediar os conhecimentos tradicionais de seu povo, por isso precisa estar atento ao mundo à sua volta e desenvolver capacidades que lhe permitam um trabalho de qualidade, como as de mediador e pesquisador (de saberes e de culturas, por exemplo) – capacidades necessárias aos docentes, que independem do pertencimento a um grupo indígena ou a outro grupo específico.

Mas ao professor indígena ainda lhe cabe o papel de intérprete desses mundos distintos. “De forma geral, pode-se dizer que os professores indígenas são os mediadores, por excelência, das relações sociais que se estabelecem dentro e fora da aldeia, por meio também da escola” (RFPI, 2002, p, 20).

Visto dessa forma, parece interessante considerar o professor como “intelectual transformador⁸⁰”, mas, como torná-lo esse agente? Reitero: só a prática não lhe garante os instrumentos necessários, tão pouco a teoria sozinha. A participação desse sujeito em apenas um lado de seu ofício pode tornar sua prática vazia de significado, com um “belo discurso” incapaz de cumprir sua função: transformar.

Nóvoa (2008), quando perguntado sobre a prática docente, aponta para duas disposições que, a seu ver, são indispensáveis nesse ofício. A organização e a que está relacionada à compreensão do conhecimento, implica conhecer para transmitir. A primeira diz respeito à capacidade que o professor deve apresentar quanto à organização das aprendizagens em um contexto de novas tecnologias. Organizador do tempo, de acordo com os ciclos; da sala de aula ou turmas; dos conteúdos a serem trabalhados conforme a organização da escola; do calendário a ser aplicado na escola (indígena ou não indígena).

Quanto à segunda, Nóvoa (2008) diz “Não basta deter o conhecimento para o saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de o reorganizar, ser capaz de o reelaborar e de transpô-lo em situação didática em sala de aula” (s.p.).

São duas competências essenciais ao professor, inclusive ao Puyanawa, que precisa dominar conhecimentos de universos tão distintos. Por isso, as perguntas: o que

⁸⁰ O uso das aspas explica-se por ser uma expressão emprestada de Giroux (1997), como comentado anteriormente.

ele sabe das novas exigências pertinentes ao ser professor: ciclos de aprendizagem e os elementos necessários à produção da escola diferenciada? E quanto ao universo virtual, já presente na escola? Será que as práticas desenvolvidas pelas professoras do 1º ciclo consideram sua responsabilidade social e política, para além do ensino do código escrito? Como lidam com aspectos que transitam em nível do simbólico na escola, encarregada de transmitir a seus alunos os aspectos tradicionais de seu povo?

No Acre, como visto no capítulo 5, a formação dos professores é oferecida por programas encarregados de qualificá-los em serviço, como o Programa Especial de Formação de Professores da Educação Básica da Zona Rural (PEFPEB), oferecido pela UFAC, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado; o Programa de formação intercultural diferenciado bilíngue de professores indígenas, que acontece no município de Plácido de Castro e é oferecido pela SEE e o Curso de Formação para Professores Indígenas, da UFAC.

A análise desses programas foi feita considerando que “a formação não se constrói por acumulação, mas, sim, de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1999, p. 26).

Em síntese, a partir da realidade de uma educação escolar indígena, onde as representações sobre escola e identidade são contraditórias, concluo que a escola se tornou o espaço eleito pela comunidade para desenvolver as práticas voltadas para garantir a efetivação da proposta de “revitalização”, no entanto, essa tarefa é coletiva e ultrapassa seus ambientes. É preciso que a comunidade, numa atitude extensiva à da escola, incentive seus jovens e suas crianças ao conhecimento e aos usos daquilo que a própria comunidade elegeu como patrimônio cultural: as danças, as músicas, os mitos, o rapé, a caiçuma, os ritos religiosos (hoje na forma da União do Vegetal), a pajelança.

A escola, então, trabalha com o objetivo de construir a identidade Puyanawa (individual e coletiva), em uma postura diferente de seu passado recente, que consistia em apagar todos esses elementos da memória do povo e a língua passa a ser um de seus principais emblemas, político-ideológico, no processo de construção da identidade; por isso a luta por sua construção (ou invenção). A questão sobre identidade (indianidade), sua relação com a LI (seu poder simbólico) e as ressignificações feitas pelos Puyanawa sobre si ainda merecem outras reflexões.

Outra questão que merece ser retomada diz respeito ao já conhecido dilema entre as concepções oficiais, de cima para baixo ou *top-down* de currículo e as expectativas

por se construir um currículo no interior das necessidades, expectativas e características etno-educacionais específicas, numa perspectiva *bottom-up*⁸¹. Como administrar o currículo dessa escola, que visa atender à demanda da comunidade interessada em ter seus filhos médicos, advogados, professores etc e ainda conhecedores de sua história, cultura, língua, tradições? O currículo desenvolvido pela escola está de acordo com as exigências da sociedade dominante e, ao mesmo tempo, de acordo com as exigências da comunidade. Embora harmonize com os interesses da comunidade, uma das faces do currículo é imposta pela SEE.

Não se pode esquecer que qualquer discussão sobre currículos envolve condicionantes de natureza pedagógica, cultural e linguística, mas especialmente, no caso dos povos indígenas, remete a uma história de constantes lutas e de resistência contra o racismo e a discriminação, seja em países com uma população reduzida, como é o caso do Brasil, seja em outros países da América Latina, cuja população é significativa, como no caso da Bolívia e Guatemala (López, 2008, p.43). Nesse processo de construção de perspectivas curriculares inovadoras, em que se busca a diferença e a diversidade, a principal tensão se instala no fato de que os programas e políticas educacionais são financiadas pelo governo.

Para entender o papel da escola no processo de “revitalização” das línguas indígenas e na construção de uma escola diferenciada, algumas perguntas podem nos orientar. Algumas dessas perguntas são elaboradas a partir de Hornberger (2008): O conteúdo do currículo dessa escola oferece alguma diferença em relação ao currículo oficial? Como? E ainda, como é possível incorporar valores e conhecimentos indígenas no currículo, nas práticas pedagógicas e nas avaliações?

Esse momento histórico vivido pela comunidade e pela escola está intimamente relacionado à formação de professores, que precisam ser capazes de conciliar os diferentes conhecimentos trazidos para o espaço escolar. Como mostro no capítulo 5, nem todos os professores Puyanawa estudam nos cursos específicos para o indígena, contudo os cursos de licenciatura oferecidos aos indígenas do Acre (específicos ou não) acontecem seguindo uma proposta de professor reflexivo e de professor pesquisador.

Cabe aos próprios alunos/professores generalizarem as informações específicas e procederem às adaptações que se fizerem necessárias, inclusive, os alunos dos cursos específicos para os professores indígenas (oferecido pela SEE em Plácido de Castro e

⁸¹ Ver López, 2008.

pela UFAC/Campus Cruzeiro do Sul) sem condições de “personalizar” o conhecimento transmitido.

É importante, então, que os cursos de formação de professores instrumentalizem seus alunos em diferentes áreas do conhecimento – completando a lista que apresento nos primeiros parágrafos deste capítulo: Sociologia, Filosofia, Antropologia – para os mesmos poderem investigar melhor a realidade escolar e oferecer um ensino com qualidade.

Diante dessa realidade ainda ficam algumas interrogações: Quais os desafios teóricos, metodológicos e políticos, um pesquisador enfrenta ao enveredar-se por territórios indígenas; ao buscar compreender os significados das políticas e dos processos de construção de uma escola intercultural, bilíngue e diferenciada; ao buscar entender os significados dos processos e lutas pela revitalização de línguas desaparecidas?

Espero que as reflexões aqui realizadas possam auxiliar aqueles envolvidos em contextos de formação de professores indígenas sobre a construção de uma escola indígena diferenciada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHUTTI, Luis Eduardo. (1997). *Fotoetnografia: um estudo sobre antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho*. Porto Alegre : Tomo Editorial.

ACRE. *Instrução Normativa n°. 004/2004* que estabelece diretrizes administrativas pedagógicas no âmbito das escolas da rede estadual de ensino.

ACRE. *Lei 1.513/03* que dispõe sobre a gestão democrática do sistema de ensino público do Estado do Acre e dá outras providências.

ALMEIDA, Líbia L. dos S. de e FERREIRA, Paulo R. N. (2003). *Relatório Juruá: terras indígenas Nawa, Nukini e Poyanawa (versão preliminar)*. Governo do Estado Acre/Fundação Elias Mansour/Departamento de Patrimônio Histórico e Cultural/Núcleo de Indigenismo. Rio Branco-Acre.

ALMEIDA JR. Arnóbio Marques de. (2006). *O planejamento estratégico e a reforma educacional do Acre*. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação: UFRJ/UFAC. Orientador: Profº Dr. Alberto de Mello e Souza.

ALARCÃO, I. (Org.). (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.

ALAVARSE, O. M. (2009). *A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões*. Revista Brasileira de Educação. V. 14, n. 40, jan./abr.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. e GEWANDSZNAJDER, F. (2003). *Os métodos nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

_____. (2001). *Relevância e aplicabilidade da Pesquisa em Educação*. Cadernos de Pesquisa. n. 113. p. 39-50. julho.

_____ e _____. (1998). *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Pioneira.

ANDRÉ, M. E. D. A. (2005). *Etnografia da prática escolar*. 12. ed. Campinas: Papyrus.

_____. (1997). *Tendências atuais da pesquisa na escola*. CEDES, v. 18, n. 43. Campinas, dez. Disponível: www.scielo.br.

_____ e OLIVEIRA, M.R.N.S. (1997). *Alternativas no ensino de didática*. Campinas, SP: Papyrus.

AQUINO, Terri Vale de. (1985). *A imemorialidade da área e a situação atual do povo Poianáua*. Rio Branco: CPI/AC.

BARTOLOMÉ, Miguel A. (2008). *La diversidad de las diversidades. Reflexiones sobre el pluralismo cultural en América Latina*. Cuadernos de Antropología Social. N. 28, pp. 33-49.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá e SOUSA, Sandra Zákia. (2004). *Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 31-50, jan./abr.

_____. (2005). *Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez.

BHABHA, Homi K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.

BAKHTIN, M. (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec.

_____. (1997). *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto editora.

BOURDIEU, P. (2003). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes.

_____. (1982/1998). *A Economia das Trocas linguísticas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

_____. (1992). *Os excluídos do interior*. Publicado originalmente in Actes de la recherche en sciences sociales. Paris, n. 91/92, março, p. 71-75.

_____. (1983). *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.

_____. (1979). *Os três estados do capital cultural*. Publicado originalmente in Actes de la recherche en sciences sociales, Paris, n. 30, novembro, pp.3-6.

_____. (1966). *A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. Publicado originalmente in Revue française de sociologie, Paris. 7 (3); p. 325-347.

BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. (2002). *Políticas e direitos lingüísticos dos povos indígenas brasileiros*. Signótica, 14: 129-146, jan./dez. pp 129-146.

BRAIT, B. (Org). (2006). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.

_____. (1999). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.

_____. Resolução n.º 03 de 29 de junho de 1999. Fixa diretrizes nacionais o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 nov. 1999.

_____. Parecer CNE Nº 14/99 – CEB – Aprovado em 14.9.99. Homologado em 18.10.99. Dispões sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena*.

_____. MEC. Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.mec.gov.br/home/ftp/LDB.doc. Acesso em: 2007.

_____. (1998). RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF.

_____. (2002). RFPI – Referencial para Formação de Professores Indígenas. Brasília: MEC/SEF.

_____. (2001). *Parâmetro Curriculares Nacionais – PCN em Ação da Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC.

BUENO, B. O; CATANI, D. B. e SOUSA, C. P. de. (Orgs). (2003). *A vida e o ofício dos professores: Formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. 4. ed. São Paulo: Escrituras.

BURITY, Joanildo A. (1999). *Globalização e identidade: desafios do multiculturalismo*. Trabalho apresentado na Mesa Redonda Multiculturalismo, Relações Interétnicas e Globalização, durante a I Conferência Latino-Americana e Caribenha de Ciências Sociais, promovida pelo CLACSO e Fundação Joaquim Nabuco, em Recife, Brasil, de 22 a 26/11.

CAJAL, I. B. (2001). A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON A. A. (org.). *Cenas de Sala de Aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

CAMPELLO, Bernadete Santos. (2009). *Letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico*. Tese (doutorado). Belo Horizonte: UFMG, escola de ciência da informação.

CANDAU, Vera Maria. (1996). Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs). (1996). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Editora da UFSCar. Pp. 139-152.

CARVALHO, Deolinda M. S. de. (2010). *O pensamento complexo e a educação rural no acre: uma reflexão sobre gestão democrática*. Trabalho de conclusão da Disciplina Gestão Democrática Escolar, ministrada pelo Prof. Dr. Jorge Najjar, no curso de Pós - graduação em Educação/UFF.

_____. (2001). *Entre o oral e o escrito: O conto numa comunidade amazônica*. Dissertação (mestrado) Araraquara/SP, (s.n) 154 f. UNESP

CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira; ZAGO, Nadir (Orgs). (2002). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A.

CASTANHEIRA, M. L. (1992). *Da escrita no cotidiano à escrita escolar*. Leitura: Teoria e Prática. n. 20, p. 34-45. Campinas: ALB / Porto Alegre: Mercado Aberto.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. (2003). *Formação de Professores na Perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia*. *Rev. Bras. Educ.* [Online]. N.22, p. 14-24. ISSN 1413-2478. Acesso em 15 de outubro de 2010

CAVALCANTI, M. C. e MAHER, T. J. M. (2005). *O índio, a leitura e a escrita*. O que está em jogo? Campinas: Ed. da Unicamp, pp. 217-230.

CAVALCANTI, M. C. (2006). *Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em lingüística aplicada: implicações éticas e políticas*. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. (Org.). *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, p. 233-252.

_____. (2000). *Entre escolas da floresta e escolas da cidade: olhares sobre alguns contextos escolares indígenas de formação de professores*. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 36, n. 36, p. 40-50.

_____. (1999). *Estudos sobre educação bilingue e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil*. D.E.L.T.A. v. 15, n. especial. pp. 385-417.

_____. (1986). *A Proposito de Linguística Aplicada*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, CAMPINAS, SP, v. 7, n. 2, p. 5-12.

CAVALCANTI, R. (1999). *Presente de branco, presente de grego?* Escola e escrita em comunidades indígenas do Brasil Central. Rio de Janeiro: UFRJ – Museu Nacional.

CERTEAU, M. de. (1994). *A invenção do cotidiano*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes.

CHARLOT, B. (2001). *A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos*. In: CHARLOT, B. (Org). (2001). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed.

CHARTIER, Anne-Marie. (2007). *Os cadernos escolares: organizar os saberes escrevendo-o*. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá. v. 16, n. 32, set-dez. pp. 13-33.

_____. (1998). *Alfabetização e formação dos professores da escola primária*. *Revista Educação*, nº 8, mai/jun/jul/ago. pp. 4-12.

_____ et al. (1996). *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

CHARTIER, R. (2006). *Práticas de leitura*. Liberdade.

_____. (2003). *Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Campinas: Mercado das Letras.

CHAVES, Iduina E. M. B. (1999). *Pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores*. In: TEIXEIRA e PORTO (Orgs). (1999). *Imagens da cultura: um outro olhar*. São Paulo: Plêiade. pp. 120-139.

CORACINI, M. J. (Org). (1995). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes.

CPI/AC. (1997). *Antologia da floresta: selecionada e ilustrada pelos professores indígenas do Acre*. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre; Rio de Janeiro: Multiletra.

CRAVEIRO, S. e PERRET, N. *Programa de formação intercultural diferenciada e bilíngüe de professores indígenas*. Disponível em <http://inovando.fgvsp.br>. Acesso em 17 de outubro de 2007.

CUNHA, Manoel Estébio Cavalcante da. (2009). *O Acre e a educação escolar indígena, intercultural, diferenciada e bilíngüe*. 170f. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguagem e Identidade) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco – Acre. Orientador: Prof. Dr. Gilberto Francisco Dalmolin.

CUNHA, M. C. da. (2009). *Cultura com aspas e outros ensaios*. Cosac naify.

_____. (Org). (1998). *História dos índios no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras.

CUNHA, Rodrigo. (2005). *Escola indígena: fortalecimento das identidades e dos direitos dos índios*. SBPC/Labjor. Disponível em: <http://www.comciencia.br>

DALMOLIN, G. F. (2004). *O papel da escola entre os povos indígenas*. Rio Branco: EDUFAC.

DAMASCENO, Ednaceli Abreu e MELO, Lúcia de Fátima. (2007). *A regulação das políticas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho do professor e do diretor de escola: especificidades do estado do acre*. XXIII Simpósio Brasileiro / V Congresso Luso-Brasileiro/I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. A Regulação das Políticas Educacionais e suas repercussões sobre o Trabalho do Professor e do Diretor de Escola: especificidades do Estado do Acre (Simpósio).

D'ANGELIS, W. e VEIGA, J. (Orgs). (1997). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas,SP: ALB: Mercado das Letras.

_____. (2008). *Educação escolar indígena? A gente precisa ver*. *Cienc. Cult.* [online]. V. 60, n. 4, pp. 28-31. Disponível em: <http://cienciacultura.bvs.br/pdf/cic/v60n41/a13v60n4.pdf>. Acesso em 15 de 2010.

_____. (2000). *Alfabetizando em comunidade indígena*. Portal Kaingang. Outubro. Disponível em: <http://portalkaingang.org/alfabetizando.pdf>.

_____. (1999). *Contra a ditadura da escola*. Caderno CEDES, ano XIX, n. 49, dez./99. pp. 18-25. Disponível em: <http://www.scielo.br>.

DEMO, P. (1998). *A nova LDB: ranços e avanços*. 7.ed.Campinas: Papirus,1998.

ESTADO DO ACRE/MDA/SDT. (2007). *Plano territorial de desenvolvimento rural sustentável: Território do Juruá*. Dez. Disponível em: http://sit.mda.gov.br/biblioteca_virtual.

ERICKSON, F. (1986). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. In: WITLOROCK, M.C. *La investigación em la enseñanza*, II. Barcelona, Paidós.

_____. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. In: WITLOROCK, M.C. (Comp). (1989). *La investigación em la enseñanza*, II. Barcelona, Paidós. pp. 195-301.

_____. (2001). *Prefácio*. In: COX, M.I.P e ASSIS-PETERSON, A. A. de (Orgs). *Cenas da sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras.

FÁVERO, L.L., ANDRADE, M. L.C.V.O. e AQUINO, Z. G. O. (2003). *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 4. ed. São Paulo: Cortez.

FERREIRA, Marília. (2005). *Descrição de Aspectos da variante Etnica USADA Pelos Parkatêjê*. DELTA [online]. Vol. 21, n. 1, pp 1-21. ISSN 0102-4450.

FERREIRO, E. (2002). *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez.

_____. (2001). *Cultura, escrita e educação: Conversas de Emília Ferreiro com José Antônio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres*. Porto Alegre: Artmed.

_____. (1989). *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez.

_____. (1986). *Reflexões sobre a alfabetização*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

_____ e TEBEROSKY, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FLORES, Valdir. (1998). *Dialogismo e enunciação: Elementos para uma epistemologia da linguística*. Revista Linguagem & Ensino, vol. 1, n. 1, (3-32).

FOLHA ON LINE. *Língua proibida revive no Acre*, 2009. <http://treinamento.folhasp.com.br/linguasdobrasil>.

FONSECA, Cláudia. (1999). *Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação*. Revista Brasileira de Educação. Jan/fev/mar/abr. N. 10, pp. 58-78.

FRADE, I. C. A. S. (2008). *A escolarização da cultura escrita: processos de ensino e aprendizagem*. In: Traversini, Clarice et al (Org). (2008). *Trajetórias e processos de ensinar a aprender: práticas e didáticas*. Porto Alegre: EDIPUC-RS, v. 02, p. 298-315.

_____. (2007a). *Professores e formadores: discutindo lógicas de ação*. Língua Escrita, v. 1, p. 172-181.

_____. (2007b). *Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais*. Santa Maria, v. 32 - n. 01, p. 21-40, 2007 **educação**. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>.

_____. (2005). *Capacidade da alfabetização*. 1. ed. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG.

_____. (1997). *A formação de professores em serviço*. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, p. 31-37.

FREIRE, Paulo. (1997/2004). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. (1983). Criando métodos de pesquisa alternativa. In: BRADÃO, C. R. (Org). (1983). *Pesquisa Participante*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense.

FREITAS, D. de B. A. P. (2004). *Escola Makuxi: identidades em construção*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada, na área de Educação Bilingüe) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas.

FREITAS, Luiz Carlos de. (2003). *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna.

FREITAS, M. T. de A. (1996). *Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e educação: um intertexto*. 3. ed. São Paulo: Ática.

_____. (2002). *A abordagem Sócio-Histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. Cadernos de Pesquisa, n.116, pp.20-39, julho.

GALLOIS, Dominique T. (Org). (2006). *Patrimônio cultural imaterial e povos indígenas: exemplo no Amapá e norte do Pará*. Iepê.

_____. (2000). *Intercâmbio de imagens e reconstruções culturais*. Revista Sinopse, Cinusp – USP. 05. Disponível em: www.institutoiepe.org.br, acesso em fevereiro de 2011.

GERALDI, J. W. (Org). (1984). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel/PR: Assoeste.

GIDDENS, A. (1997). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora.

GINZBURG, Carlo. (1989). *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras.

GIROUX, Henry A. (1997). Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 157-164.

GNERRE, M. (1998). *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOMES, A. M. R. (2007). Aprender a cultura. In: Loureiro, Maria helena Mourão; Figueiredo, Betânia Gonçalves. (Org.). *Cultura e Educação: parceria que faz história*. Belo Horizonte: Mazza Edições; Instituto Cultural Flávio Gutierrez, v. 1, p. 29-43.

_____. (2006). O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, p. 316-327.

_____. (2005). O processo de escolarização dos Xacriabá: história local e os rumos da proposta de educação escolar diferenciada. In: SOARES, Leoncio et al (Org). (2005). *Diálogos na Educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, v., p. 185-204.

_____. (2004). *A implantação das escolas indígenas em Minas Gerais*: percurso de recíproco conhecimento entre índios e não índios. Anais do 7º Encontro de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro.

GONDIM, S. A. de A. (2004). Sabedoria e resistência. In: Povos do Acre: História da Amazônia Ocidental. Função de Cultura e Comunicação Elias Mansour (FEM) e Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Rio Branco/Acre. p. 46-47.

GOODY, J. e WATT, I. (2006). *As conseqüências do letramento*. São Paulo: Paulistana.

GOW, Peter. (1997). *O parentesco como consciência Humana*: o caso dos piro. *MANA* 3(2):39-65.

GRANDE, P. B. de. (2007). *Desafios da pesquisa qualitativa: um percurso metodológico inicial*. Língua, literatura e ensino – maio – v. II. Disponível em: www.iel.unicamp.br/seer/sepeg/ojs/include/getdoc.phpod=210&article=18&mode=pdf. Acesso em 14 de novembro de 2007.

GRUPIONI, L. Donisete B. (2006). *Formação de professores indígenas*: repensando trajetórias. Brasília.: MEC, Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade.

____ (Org). (2003). Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil*. Nº 76. Em Aberto, Brasília, v. 20, n. 76, p. 1-239, fev.

_____. (1998). Coleção de livros didáticos do referencial curricular nacional para as escolas indígenas: informações para o professor. Brasília: MEC/SEF/DPEF/CGAEI.

_____. (s.d.). *As sociedades indígenas no Brasil através de uma exposição integrada*. In: CHAUI, M. S. e GRUPIONI, L. D. B. *Índios no Brasil*. Brasília: MEC.

GUIMARAES, Eduardo. (2005). *A língua portuguesa no Brasil*. *Cienc. Cult.* [online]. vol. 57, no. 2, pp. 24-28. ISSN 0009-6725. Acesso em: 26 de abril de 2007. Disponível em <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a15v57n2.pdf>.

_____. (2005). *Apresentação Brasil: país multilíngüe. Cienc. Cult.* [online]. vol. 57, no. 2, pp. 22-23. ISSN 0009-6725. Acesso em: 03 de Nov. de 2009. Disponível em <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a15v57n2.pdf>.

GUSMAO, Neusa Maria Mendes de. (1997). Antropologia e educação: Origens de um diálogo. Cad. CEDES, Campinas, v. 18, n. 43, dez. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-2621997000200002&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 14 fev. 2011. doi: 10.1590/S0101-32621997000200002.

HALL, S. (2005). *Identidade cultural na pós modernidade*. 10. Ed. Rio de Janeiro: DP&A.

HILLMAN, J. (1977). *An inquiry into image*. Spring. York, 62 – 88.

HOBSBAWM, E. (1997). Apresentação. In: HOBSBAWM, E. e RANGER, T. (1997). *A invenção das tradições*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra. pp. 9-23.

HORNBERGER, Nancy H. (2008). *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*. Palgrave Macmillan, New York.

IGLESIAS, M. Piedrafita. (s.d.). *Duas décadas de regularização da Terra Indígena Poyanawa*.

INDURSKY, Freda. (1989). *Relatório Pinotti: o jogo polifônico das representações no ato de argumentar*. In: GUIMARÃES, Eduardo (org.). *História e sentido na linguagem*. Campinas, SP: Pontes. pp. 93-127.

KAXINAWÁ, J. P. M. et al [199-]: Comissão Pró índio do Acre. *Índios no Acre: História e organização*. MEC/SEF/DPE.

KAINANG, Bruno. *Experiência de formação de professores*. (2006). In: GRUPIONI, L. Donisete B. (2006). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília.: MEC, Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade. pp. 201-206.

KATO, M. (1990). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. SP: Ática.

KLEIMAN, A. B. (2008). *Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna*. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, pp. 487-517, set./dez.

_____. (2007). *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez.

_____. (2006). *Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social*. Filologia linguística. n. 8, pp. 409-424.

____ (Org). (2001). *A formação do professor*. Campinas: Editora Mercado das Letras.

_____. (1998). *Os significados do letramento*. Campinas: SP: Mercado das Letras.

- _____. (1989). *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes.
- JODELET, D. (Org). (2001). *As representações sociais*. R: EdUERJ.
- LADEIRA, Maria Elisa. (2005). *De 'Povos Ágrafos' a 'Cidadãos Analfabetos': as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais*. Centro de Trabalho Indigenista – CTI. Disponível em: <http://www.trabalhoindigenista.org.br>.
- LANDSMANN, L. T. (1998). *Aprendizagem da linguagem escrita: Processos evolutivos e implicações didáticas*. 3. ed. São Paulo: Ática.
- LEMLE, M. (1995). *Guia teórico do alfabetizador*. 11. ed. São Paulo: Ática.
- LIMA, M.S.C. (2004). *Surdez, bilingüismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. Instituto de Estudos de Linguagem. Campinas.
- LÓPEZ, Luis Enrique. (2008). *Top-down and botton-up: counter poised vision of bilingual inter-cultural education in Latin America*. In: HORNBERGER, Nancy H. (2008). *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*. Palgrave Macmillan, New York.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. (2001). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 6. reimp. São Paulo: EPU.
- MAGALHÃES, Edna M. S. (2010). *Letramentos múltiplos em (inter)ação: um estudo dos letramentos escolares desenvolvidos com alunos no final do ensino fundamental*. Tese (doutorado). Orientadora: Professora Dr^a Araci Alves Martins. Belo Horizonte: UFMG/FAE.
- MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. (2004). *A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos*. In: MAGALHÃES, M.C.C. (Org). (2004). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras.
- MAHER, Terezinha de Jesus Machado. (2010). *Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e Representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira*. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.33-48, Jan/Jun.
- _____. (2008). *Em busca de conforto linguístico e metodológico no Acre indígena*. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 47(2):409-428, Jul./Dez.
- _____. (2007). *Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural*. In: S. M. Bortoni-Ricardo e M. C. Cavalcanti. (Org). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas: Mercado de Letras, p. 67-96.
- _____. (2006). *Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória*. In: GRUPIONI, L. D. (org.) *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Edições MEC/Unesco, pp. 11-37.

_____. (s.d.). *Cultura interacional e ensino de línguas*. Revista de Letras, n. 17 (1/2). PUC – Campinas. Dezembro, pp. 168-179.

_____. (1998). *Sendo Índio em Português*. In: I. Signorigni. (Org.). *Lingua(gem) e Identidade: Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado*. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras; FAPESP;FAEP/UNICAMP, v. 1, p. 115-138.

_____. (1996). *Ser professor sendo índio – questões de lingua(gem) e identidade*. Campinas, SP (s.n.). Orientador marilda do Couto Cavalcanti. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem.

____ e CAVALCANTI, Marilda do C. (2008). *Trocando em miúdos a teoria e a prática: nos bastidores de cursos de formação de professores indígenas*. Cefiel/IEL/UNICAMP. Linguagem e letramento em foco.

MAIA, Marcus. (2006). *A revitalização de línguas indígenas e seu desafio para a educação intercultural bilingue*. Campo Grande – MS. Tellus, ano 6, n. 11, out. pp. 61-76.

MAINARDES, Jefferson. (2007). *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez.

MATENCIO, M. de L. M. (2001). *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas:SP: Mercado das Letras.

MARCUSCHI, L. A. (2001). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.

_____. (1985). *Leitura como um processo inferencial num universo cultural cognitivo*. *Leitura: Teoria e Prática*. n. 5, p. 3-16. Campinas: ALB / Porto Alegre: Mercado Aberto.

MARINHO, M. (2007). *Que novidades trouxeram os “novos estudos sobre letramento”?* MG:CEALE-FAE/UFMG. textoampedinha_ampliado%2019%20julho%2007[1].

_____. (s.d.). *A criação de um neologismo e a construção do conceito de letramento*. MG:CEALE-FAE/UFMG.

_____. (2003). *O discurso da ciência e da divulgação em orientações curriculares de língua portuguesa*. *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez. n. 24. pp. 126-139.

____ (Org). (2001). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de letras: ALB.

_____. (1991). *Os usos sociais da escrita no cotidiano das camadas populares*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG - Conhecimento e Inclusão Social - Linha de Pesquisa: Espaços Educativos, Produção e Apropriação de Conhecimentos. Minas Gerais.

MARTINÉZ, A. M. (2006). A perspectiva Histórico-cultural da subjetividade: sua significação para o trabalho pedagógico com alunos deficientes. In: SILVA, A. M. M. et al (Orgs.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Recife: ENDIPE.

MARTINS, A. (2005). *Memórias de professores: eventos e práticas de literacia/letramento*. Revista portuguesa de educação, CIED – Universidade do Minho, v. 18, n. 2, pp. 185-213. rpe@rep.uminho.pt.

MAY, T. (2004). *Pesquisa social*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.

MEDEIROS, Sérgio Augusto Leal de. *Vigotsky e Deleuze: um diálogo possível?* Disponível em <http://www.periodicos.proped.pro.br>. Acesso em 10/10-2009.

MELIÁ, B. (1999). *Educação indígena na escola*. Caderno CEDES, Campinas: São Paulo, v. 19, n.49, p. 1-8, dez. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 27 de abril de 2007.

_____. (2004). *La novedad Guaraní* (viejas cuestiones y nuevas preguntas). Revista bibliográfica (1987-2002). Assunción-Paraguay: Revista de Índias, v. 64, n. 230. pp. 175-226.

_____. (1989). Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. In: EMIRI, L. e MONSERRAT, R. (orgs.). *A conquista da escrita*. São Paulo: Iluminuras, pp. 9-16.

_____. (1979). *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola.

MINDLIN, Betty. (2004). *A política educacional indígena no período 1995-2002: algumas reflexões*. Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, p.101-140, dez.

MELO, Elisabete Carvalho de. (2007). *A escrita da prática pedagógica como estratégia metodológica de formação*. In: Formação de professores para a educação básica comunicação científica. IX Congresso estadual paulista sobre formação de educadores - Unesp - Universidade Estadual Paulista - Pró-Reitoria de Graduação.

MONTE, Nietta L. (s.d.). *Sobre o nascimento e o crescimento dos autores e da autoria no cenário intercultural brasileiro*. Ou algumas reflexões sobre a história da autoria na experiência amazônica brasileira. Revista Bay. Universidade Indígena. www.letas.ufmg.br/bay.

_____. (2000). *Os outros, quem somos?* Formação de professores indígenas e identidades culturais. Cadernos de Pesquisa. n. 111, dez. pp. 7-29.

MOREIRA, M. A. (2002). *Pesquisa em educação em Ciências: métodos qualitativos*. Programa internacional de doctorado em enseñanza de las ciencias. Universidad de Burgos, Espanha, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Texto de apoio n. 14, publicado em Actas del PIDEDEC, 4: 25-55.

NETO, M. GORETE. (2009). *As representações dos Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia: implicações para a formação de professores*. Campinas; SP: [s.n.]. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Orientador: Marilda do Couto Cavalcanti.

NEVES, Josélia Gomes. *Alfabetização intercultural e apropriação da cultura escrita em áreas indígenas: fragmentos de um debate*. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/alfabetizacaointercultural.asp/>. Acesso em: 25 out. 2007.

NINCAO, Onilda Sanches. (2008). “Kóho Yoko Hovôvo/O Tuiuí e o Sapo”: identidade, biletamento e política lingüística na formação continuada de professores Terena. Campinas, SP : [s.n.]. Orientador : Terezinha de Jesus Machado Maher.Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

NÓVOA, A. (2010). *O professor pesquisador e reflexivo*. Entrevista concedida ao programa Um salto para o futuro. Disponível em: <http://desafiopio.blogspot.com/2008/06/entrevista-com-antnio-nvoa-o-professor.html>. Acesso em 29 de outubro.

_____. (2008). *O professor pesquisador e reflexivo*. Entrevista Um salto para o futuro, em 15 de junho. Disponível em: <http://desafiopio.blogspot.com/2008/06/entrevista-com-antnio-nvoa-o-professor.html>. Acesso em 29 de outubro de 2010.

_____. (2007). *O regresso do professor*. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nônio.27 e 28 de Setembro.

_____. (2003). *Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação* Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em Julho. O texto é transcrito com a autorização do autor. São evidentes as marcas da oralidade, bem como os “saltos” entre os parágrafos que resultam dos numerosos cortes por nós realizados.

_____. (2001). *Professor se forma na escola*. Abril, Fundação Vítor Civita: Nova Escola. ed. 142, mai.

____ (Org). (1999a). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto:Porto, 1999.

_____. (1999b). *Os professores na virada do milênio: Do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Este artigo surge na sequência de uma palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no dia 20 de Maio. Uma versão deste texto foi publicada na revista espanhola *Cuadernos de Pedagogía* (nº 286, Dezembro).

_____. (s.d.). Para uma formação de professores construída dentro da profissão.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. (2008). *Plurilinguismo no Brasil*. Brasília: IPOL, UNESCO. Jul.

_____. (2000). *Brasileiro fala português: Monolinguismo e Preconceito Linguístico* Publicado em Moura e Silva (Org). O direito à fala? A questão do preconceito linguístico Florianópolis: Insular, pp. 83-92. Consulta a internet em: 16 de setembro de 2009. <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=92>.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. (1976). *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Pioneira.

OLIVEIRA, João Pacheco de. (1998). *Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais*. Mana [online]. Vol.4, n.1, pp. 47-77.

ORLANDI, E. P. *A língua brasileira*. Línguas no Brasil/artigos. Ciência e Cultura [online]. (2005). v. 57, n. 2. São Paulo. Abr./jun. pp. 29-30. Disponível em: <http://cienciacultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a16v57n2.pdf>. Acesso em 26 de abril de 2007.

PAGOTTO, E. G. (2005). *Variedades do português no mundo e no Brasil*. Línguas no Brasil/artigos. Disponível em: <http://cienciacultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a16v57n2.pdf>. Acesso em 26 de abril de 2007.

PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.). (2003). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces - O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE.

PAULA, Aldir. S. de. (1999). *Uma proposta de alfabeto para a língua poyanáwa*. In: Os múltiplos usos da língua. Maceió: edUFAL. p. 116-119.

_____. (1992). *Poyanáwa: A língua dos índios da aldeia Barão*. Aspectos fonológicos e morfológicos. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

PAULA, Eunice D. de. (1999). *A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena*. Caderno Cedes. Ano XIX, n. 49, dez, pp. 76-91.

PAULA, L. de. (2010). Relatório anual do programa institucional de bolsas de iniciação à docência – subprojeto programa de formação intercultural de educadores indígenas - pibid/fae/ufmg, dez. 2010

PERRENOUD, Philippe. (2004). *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed.

_____. (2002). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

_____. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica*. Revista Brasileira de Educação, Set-Dez, nº 12, pp. 5-21.

PIMENTA, Selma Garrido, GUEDIN, Evandro (Orgs). (2005). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um processo*. 3 ed. São Paulo: Cortês.

PINTO, M. Dolores de O. S. (2003). *Contribuição do Programa Alfabetização Solidária para a transformação sócio-cultural de Mâncio Lima*: Município da Amazônia Ocidental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Instituto de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro.

POSSENTI, S. (2002). *O eu no discurso do outro ou a subjetividade mostrada*. In: _____. Os limites do discurso: ensaio sobre discurso e sujeito. Curitiba: Criar. pp. 61-73.

_____. (2001). Sobre o discurso a respeito da leitura em editoriais da ALB. *Leitura: teoria e prática*. Revista semestral da Associação de Leitura do Brasil. Ano 20, n. 37, jun., pp. 2-12.

PUYANAWA, M. Evanízia. (2010). *Sabedoria e perseverança*. Rio Branco: Fundação Elias Mansur, p.127.

RAMOS, Graciliano. (2007). Entrevista em 1948. In: *Vidas secas*. 102. ed. Rio de Janeiro: Record, contracapa.

RIBEIRO, V. M. (Org). (2003). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global.

ROCKWELL, E. (2008). *La experiencia etnográfica: una antropologia historica de la educación*. México: s.e.

_____. (2006). *Apropiaciones indígenas de la escritura entres dominios: religión, Gobierno y Escuela*. *Cultura, Escrita e Sociedade*, nº 3, p. 161-218, ISSN 1699-8308. Disponível em: <http://www.telug.quebec.ca/diversite/secartic/Arts/2000/rockwell/txt.htm>. Acesso em: 13 de dezembro de 2007.

_____. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. Departamento de investigaciones educativas. Centro de investigación y de estudios avanzados del I.P.N., Mexico.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. (2005). *Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil*. *Cienc. Cult.* [online]. vol. 57, no. 2, pp. 35-38. Disponível em: <http://cienciacultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a16v57n2.pdf>. Acesso em 26 de abril de 2007.

ROJO, R. (Org). (1998). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas:SP: Mercado das Letras.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs). (2004). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat.

SÁEZ, O. (2008). Calavia. *Os “índios dos índios”*: a indianidade, a humanidade e os iaminauás. *Ciência Hoje*. v. 252. pp. 34-42.

_____. (2006). *O nome e o tempo dos Yamanawa*: o nome e o tempo dos Yamanawa do rio Acre. São Paulo: Unesp.

_____. (2002). *A variação mítica como reflexão*. *Rev. Antropol.* [online]. Vol.45, n.1, pp. 7-36.

SAHLINS, Marshall. (1997). *O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica*: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção. (Parte I). *Mana* 3(1): 41-73.

_____. (1997). *O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica*: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção. (Parte II). *Mana* 3(2): 103-150.

SAMPSON, G. (1996). *Sistemas de escrita*: tipologia, História e Psicologia. São Paulo: Ática.

SANTOS, Ana Flávia M. (1997). *Do terrenos dos caboclos do Sr. São João à terra indígena Xakriabá*: as circunstâncias da formação de um povo, um estudo sobre a construção social de fronteiras. Brasília: UnB. (Dissertação de mestrado).

_____. (1994). *Xacriabá*: identidade e história – relatório de pesquisa. Brasília. Série Antropologia. pp. 2-31.

SANTOS, M. Elena P. e CAVALCANTI, Marilda do Couto. (2008). *Identidades híbridas, língua(gens) provisórias – alunos “brasiguaios” em foco*. *Trab. Ling. Apl.*, Campinas, 47(2): 429-446, jul./dez.

SAVIANI, D. (1999). *Da nova LDB ao novo Plano nacional de Educação*: por uma outra política educacional. 2. ed. Campinas: Autores Associados.

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. e col. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras.

SCHÖN, D.A. (1995). *Formar Professores como Profissionais Reflexivos*. In: Nóvoa, A. (Org). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, pp.77-92.

SEKI, Lucy. (1999). *A linguística indígena no Brasil*. *D.E.L.T.A.*, v. 15, n. especial, pp. 257-290. disponível: <http://biblio.etnolinguistica.org/lucy>.

_____. (1984). *Problemas no estudo de uma língua em extinção*. *Boletim da ABRALIN*, 6, 109-118.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. (2008). *Walter Benjamin*: para uma nova ética da memória. In: *Educação Especial – biblioteca do professor*. Ano II- especial Benjamin pensa a educação. Março de 2008, ISSN: 1415-5486. EDITORA SEGMENTO. P. 48-59.

SEVERINO, A. J. (2000). *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez.

SIGNORINI, I. (Org). (2001). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras.

_____(Org). (2006). *Gêneros catalisadores: Letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola.

SILVA, Márcio F. e AZEVEDO, Marta M. (1995). *Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores do Amazonas, Roraima e Acre*. In: SILVA, A. e GRUPIONI, L. (Orgs). (1995). *A temática indígena na escola*. Brasília, MEC/MARI/Unesco. Pp. 149-166.

SILVA, M. Ferreira da. (1994). *A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil*. Em Aberto, Brasília, ano 14, n. 63, pp. 38-53.

SILVA, A. L. de e FERREIRA, M. K. L. (Org). (2001). *Antropologia; História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: FAPESP.

SILVA, A. e GRUPIONI, L. (Orgs). (1995). *A temática indígena na escola*. Brasília, MEC/MARI/Unesco.

SILVA, Gisele Gama da. (s.d.). *Multimodalidade na sala de aula: Um desafio*. PUC:RJ.

SILVA, L.L. M. da (Org). (2001). *Entre leitores: alunos, professores*. Campinas: Komedi / Arte Escrita.

SILVA, Maria Corrêa da. (2002). *Articulação entre formação inicial e continuada de professores*. In: MARFAN, Marilda Almeida. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Painéis [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília: MEC, SEF. V.2. pp. 59-62.

SILVIANO, Santiago. (1978). *O entre-lugar do discurso latino-ameriacano*. In: Uma literatura nos trópicos. São Paulo: Perspectiva. pp. 11-28.

SISTO, F. F. (Org). (1999). *O cognitivo, o social e o afetivo no cotidiano escolar*. Campinas, SP: Papyrus.

SOARES, M. (2004a). *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista brasileira de Educação. Jan/fev/mar/abr. nº 25. pp. 5-17.

_____. (2004b). *Alfabetização e letramento*. 2. ed. São Paulo: Contexto.

_____. (2003). *A reinvenção da alfabetização*. Presença Pedagógica, v. 9, n. 52. jul/ago. pp. 15-21. Disponível: <http://www.meb.org.br/biblioteca/artigomagdasoares>. Acesso em: 27 de novembro de 2007.

_____. (2001). *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. (1994). A escola: espaço de domínio da leitura e da escrita? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE A LEITURA E A ESCRITA NA SOCIEDADE E NA ESCOLA. Brasília: MEC; Belo Horizonte: Fundação AMAE para Educação e Cultura.

_____. (1986). *Linguagem e escola uma perspectiva social*. SP: Ática.

SOUTO, Kely Cristina Nogueira. (2009). *As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: UFMG/FaE. Tese – Doutorado em Educação. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marildes Marinho.

SOUZA, S. J. e. (1997). *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. São Paulo: Papirus.

STAM, R. (1992). *Dialogismo: cultural e textual*. In: Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa. SP: Ática. pp. 73-78.

TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes.

TASSINARI, A. M. I. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. In: SILVA, A. L. da, FERREIRA, M. K. L. (Org.). *Antropologia; História e Educação: A questão indígena e a escola*. São Paulo: FAPESP, 2001. p. 157-195.

TEBEROSKY, A. e CARDOSO, B. (1990). *Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita*. São Paulo: Trajetória Cultural.

_____. (1992). *Aprendendo a escrever: Perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. 3. ed. São Paulo: Ática.

TEIXEIRA, Raquel F. A. *As línguas indígenas no Brasil*. (1995). In: SILVA, A. Lopes da e GRUPIONI, B. (Orgs). (1995). A temática indígena na escola. Brasília, MEC/MARI/UNESCO. PP. 291-315.

TOMMASINO, K. (1997). Diretrizes para a política de educação escolar indígena no Paraná: algumas considerações preliminares. In: D'ANGELIS, W. e VEIGA, J. (Orgs). (1997). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas, SP: ALB: Mercado das Letras, p. 113-138.

TRIVIÑOS, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

VIANA, T. (2001). *Plano Nacional de Educação: lei n. 10.172/2001*, publicada no Diário Oficial da União de 10-01-2001. Brasília.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. (2007). *Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação*. Diálogos possíveis. Jan/jun. pp. 101-124.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *O Nativo relativo*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/mana/v8n1/9643.pdf>. Acesso em 03 de nov. de 2009.

_____. (2006). *No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é*. Povos indígenas no Brasil.

_____. (1996). *Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio*. Mana 2 (2): 115-144.

VYGOTSKY, L. S. (2003). *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: ArtMed.

_____. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1989). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

YAGUELLO, M. *Alice no país da linguagem: para compreender a linguística*. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1990.

SITES CONSULTADOS:

SOS Amazônia. http://sit.mda.gov.br/biblioteca_virtual

<http://www.cpfac.embrapa.br/pdf/doc99.pdf>

<http://www.brasil-turismo.com/mapas/acre.htm>

<http://amazolhares.com>

<http://www.itaucultural.org.br>

<http://portal.mec.gov>

<http://www.ufsm.br/ce/revista>

<http://www.see.ac.gov.br>

<http://inovando.fgvsp.br>

<http://www.cpiacre.org.br>

<http://pib.socioambiental.org/pt/portal>

