

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR E PRÁTICAS COMUNITÁRIAS NA
VIDA APURINÃ:
O FAZER PEDAGÓGICO DA COMUNIDADE SÃO JOÃO**

CÉLIA APARECIDA BETTIOL

MANAUS

2007

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CÉLIA APARECIDA BETTIOL

**EDUCAÇÃO ESCOLAR E PRÁTICAS COMUNITÁRIAS NA
VIDA APURINÃ:
O FAZER PEDAGÓGICO DA COMUNIDADE SÃO JOÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel

MANAUS

2007

CÉLIA APARECIDA BETTIOL

EDUCAÇÃO ESCOLAR E PRÁTICAS COMUNITÁRIAS NA
VIDA APURINÃ:
O FAZER PEDAGÓGICO DA COMUNIDADE SÃO JOÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 25 de maio de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel, Presidente.
Universidade Federal do Amazonas

Profº. Dr Amarildo Menezes Gonzaga, Membro
Universidade do Estado do Amazonas

Profª Drª Lucíola Inês Pessoa Cavalcante, Membro.
Universidade Federal do Amazonas

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sem preconceitos, se manifesta em todos os povos e nos convida a viver a imensa fraternidade do amor; e à Maria, que assumiu um rosto indígena para que compreendêssemos que somos todos irmãos.

Ao meu marido, José Mir, pelo incentivo e compreensão necessários quando me ausentei para a realização dos trabalhos e dos estudos, pela imensa dedicação com que colaborou nos momentos em que solicitei ajuda. Só o amor incondicional realiza gestos de tanta ternura.

Ao meu filho José Lucas, que na sua pouca idade chorou, mas aceitou as ausências da mamãe. Muitas vezes, sua presença infantil, suas brincadeiras e os desenhos a mim dedicados foram o meu consolo e a força para não desanimar. Igualmente dedico minha gratidão à Jaqueline e ao Jean, filhos gerados no coração, pela disponibilidade em colaborar sempre.

À minha família, especialmente aos meus pais João e Líria Bettiol, pela serenidade com que sempre acataram e apoiaram a decisão dos filhos. Pelas orações e pela forma que sempre me desejaram o melhor, muito obrigada. Eu os amarei para sempre.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Valéria Weigel, que confiou neste trabalho e na minha capacidade de realizá-lo. Suas orientações foram espaços ímpares de aprendizagem e de amadurecimento. Com você aprendi muito mais do que posso externar.

À Universidade Federal do Amazonas pela oportunidade, e aos professores do Curso Mestrado em Educação - FACED que nos mostraram outros horizontes e, a partir de suas experiências, nos tornaram mais capazes.

Aos colegas do curso, especialmente àqueles que se fizeram amigos tão queridos: Oclenice, Júnior, Rosa e Carlos Dinelli. Juntos partilhamos o que sabíamos e na construção de conhecimentos, construímos também uma sólida amizade. Minha gratidão e meu carinho sinceros.

À família Schwade, que com sua luta e sonho de um mundo alicerçado na partilha, tanto nos ensinaram e inspiraram na realização deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Tapauá que apoiou e facilitou os trabalhos nos diferentes momentos da pesquisa.

À família Justino da Costa, minha segunda família, que me acolheu em suas casas, cuidou do meu filho e foi minha companheira de caminhada nos momentos em que estive na área de pesquisa. Sem sua colaboração meu trabalho seria muito difícil.

Aos caros amigos Ademir Moraes e Pedro Justino que foram companheiros, fotógrafos, cinegrafistas... E tornaram mais leves as tarefas realizadas.

E, especialmente, aos Apurinã da comunidade São João, principalmente ao professor José Valter, ao tuxaua Adílio, aos anciãos Elói, Damiana e Oneo e a todos os comunitários que me receberam e compartilharam sua vida comigo. Seus nomes estão inscritos na minha vida, bem como sua luta por uma educação escolar indígena de verdadeira qualidade. EREKAPITIKARI.

DEDICATÓRIA

Aos Apurinã da Comunidade São João que trabalham cotidianamente ressignificando a educação escolar de seu povo... Sua luta nos fortalece na busca de um mundo mais justo, solidário e tolerante, onde as diferenças sejam respeitadas e o homem seja mais importante que o poder.

À minha família, pois ela é a fortaleza de todas as horas.

RESUMO

A partir de uma pesquisa etnográfica, o trabalho apresenta uma análise da educação escolar indígena Apurinã na Comunidade São João, município de Tapauá. Os Apurinã pertencem à família lingüística Aruak e vivem espalhados ao longo de todo rio Purus. A comunidade São João está localizada próxima à cidade de Tapauá e ali se encontra há aproximadamente 45 anos. Possui 11 famílias totalizando mais ou menos 75 pessoas. A Escola Municipal (indígena) Santo Antonio existe na comunidade desde 1997. Nesses 10 anos de existência sempre teve professor indígena e constitui um importante espaço de lutas e conquistas deste povo. A comunidade valoriza a escola e esta incorpora importantes práticas de educação comunitária no seu fazer pedagógico, dentre elas a participação comunitária na educação das crianças, sobretudo, no ensino da língua materna, a oralidade, a autonomia das crianças frente ao ensino-aprendizagem e a atenção como forma de ensinar e aprender. O trabalho analisa essas incorporações e outras implicações desta escola que, apesar de ser um órgão oficial com gestores não índios, vai sendo ressignificada pela prática da comunidade e por sua intensa participação nas atividades desenvolvidas.

Palavras – chave:

Educação escolar indígena, comunidade e educação, Apurinã.

ABSTRACT

This paper presents an analysis on school education of Indian people in São João community, Tapauá city and it is a result of an ethnographic research. The Apurinã people belong to the linguistic branch Aruak and they are spread along all the Purus River. São João community is located near Tapauá city, where people have been living for 45 years approximately. There are 11 families that contain about 75 people all told. The (indian) Municipal School Santo Antonio exists since 1997 and along these 10 years open, it has been having always an indian teacher. Moreover, the school constitutes a place of fights and conquests to these people. The community gives great value to the school and it integrates important communitarian educational practices when doing the pedagogical commitments. Along with its commitments the communitarian participation in children education process, specially, in mother tongue teaching, oral development, children autonomy to cope with teaching/learning and in attention as a way of teaching and learning. The work analyzes these absorptions and other implications of this school, which inspire of be an official institution managed by non-indian administrators, has been transformed by its intense participation on developed activities.

Key-words:

Indian school education; community and education; Apurinã

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. Localização e contexto da pesquisa	10
2. As experiências que geraram a pesquisa	11
3. A metodologia	17
4. A organização do trabalho	20
CAPÍTULO I - O povo indígena Apurinã.....	22
1 Os Apurinã nas malhas da história.....	23
1.1 Organização social e política dos Apurinã.....	25
1.2 A comunidade São João	26
1.3 A presença oficial da escola.....	28
1.4 A cultura Apurinã na Comunidade São João	30
2. A comunidade São João e suas relações com a sociedade envolvente	37
CAPÍTULO II - A educação comunitária e a educação escolar no espaço e no tempo da vida Apurinã.....	41
1. A educação escolar indígena	42
1.1 A Escola Municipal (Indígena) Santo Antonio – comunidade São João	49

1.2 Que tipo de currículo tem essa escola?	53	
2. Os atores sociais da escola	56	
2.1 A figura do professor: a docência indígena.....	57	
2.2 A figura dos mais velhos: a tradição oral	63	
2.3 Os pais e a comunidade: responsabilidade conjunta na educação.....	67	
2.4 Os atores externos: a interferência da Secretaria Municipal na escola indígena.....	70	
CAPÍTULO III - O fazer pedagógico da Escola Municipal (Indígena) Santo Antonio:		
misturando práticas e tradições.....		73
1. A responsabilidade comunitária da educação e o ensino bilíngüe	73	
2. O respeito às tradições na dinâmica da aprendizagem	80	
3. A autonomia da criança no ato de aprender	84	
4. Característica da tradição oral: estar atento para aprender	87	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92	
REFERÊNCIAS	97	
ANEXOS	102	
Anexo A – atividades desenvolvidas na escola	102	
Anexo B - lista de palavras em apurinã e em português	115	

INTRODUÇÃO

1 - Localização e contexto da pesquisa

À margem direita do rio Purus, localiza-se o município de Tapauá e sua denominação provém do rio do mesmo nome, um dos principais afluentes do rio Purus e que atravessa o município de um extremo a outro numa extensão de cerca de 500 Km². A distância entre Tapauá e Manaus em linha reta é de 450 Km e por via fluvial, 1228 km. Faz limites com os municípios de Anori, Beruri, Manicoré, Humaitá, Canutama, Lábrea, Itamarati, Carauari, Tefé e Coari. O acesso para Tapauá pode ser feito de barco numa viagem de aproximadamente quarenta horas no período da cheia e um pouco mais no período da seca¹. Há também a possibilidade de se fretar táxi aéreo, pois não há linhas regulares de vôo. Com uma população de 21.656 habitantes, esse município abriga em sua extensão diferentes etnias indígenas, entre elas os Apurinã. ²Localizado em diferentes comunidades, esse povo sobreviveu aos ataques dos ocupadores do Amazonas e exploradores da borracha. Após anos de lutas conseguiram a demarcação de algumas de suas áreas e a implantação de escolas nas comunidades, bem como a contratação de professores indígenas. Nessa situação encontra-se a

¹ No período da cheia é possível fazer os “furos”, atalhos que são inundados pelas chuvas e permitem a navegação nesse período, encurtando a viagem em aproximadamente doze horas.

² Dados retirados do site <http://www.bv.am.gov.br/portal/conteudo/municipios/> acesso em 09/01/07 às 09:50 h.

comunidade São João com a Escola Municipal (Indígena) Santo Antonio, objeto de estudo dessa dissertação.

2 - As experiências que geraram a pesquisa

Este trabalho se deu pela experiência que tivemos com eles quando morávamos em Tapauá. A comunidade São João é próxima à cidade permitindo o acesso a pé no verão e, de canoa no inverno. Morando na mesma casa que um membro do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) esse lugar oportunizou o encontro com os Apurinã. Esse contato quase diário foi permitindo uma aproximação que logo se transformou em atividades realizadas conjuntamente. Como coordenadora paroquial da Pastoral da Criança, houve uma solicitação para realizar as atividades de peso e educação essencial na comunidade São João, bem como ajudar na organização de um núcleo na própria comunidade. As atividades de peso da Pastoral da Criança consistem em pesar as crianças mensalmente para verificar se elas estão desenvolvendo fisicamente de acordo com o previsto para sua idade. O peso é anotado no cartão de vacina da criança e conjugado esse peso com a idade em meses é possível identificar a desnutrição ou o bom desenvolvimento da criança de até 60 meses. As ações de educação essencial são encontros com as famílias para orientar sobre as atividades que as mães e os familiares podem realizar para ajudar a criança a desenvolver sua psicomotricidade, bem como o aspecto afetivo.

Como pedagoga buscávamos os aspectos educacionais naquelas atividades. A partir das conversas com eles fomos conhecendo aspectos da cultura, da organização social e observando a aprendizagem que se desenvolvia na comunidade. Assim foi se formando o interesse em conhecer mais profundamente e analisar esses aspectos educacionais.

Naquela época não havia escola na comunidade São João. Os que se interessavam em estudar procuravam as escolas da cidade; porém os preconceitos e a falta de adaptação dentre outros fatores não lhes permitiram concluir os estudos e, aos poucos, eles foram “sumindo” das escolas. Na comunidade Tauamirim havia uma escola e professor indígena, contudo, seguindo o mesmo modelo e práticas das escolas não indígenas. Sempre nos inquietou esse fato. Nas visitas às famílias percebíamos que as crianças ficavam sempre muito próximas e atentas a tudo que se falava e se fazia. Acompanhavam tudo que se passava e nunca eram repreendidas por isso, pelos adultos. Ao contrário, essa prática era incentivada, pois, segundo eles, é assim que se aprende a língua dos brancos, entre outras coisas. Entre os Apurinã da comunidade São João, é comum encontrar crianças pequenas que falam o português além da própria língua materna.

Percebíamos que era no convívio comunitário que as crianças aprendiam as coisas que para eles eram fundamentais, como caçar, pescar, enfim, os trabalhos necessários para a sua sobrevivência. Víamos que as crianças Apurinã estavam sempre na companhia dos adultos observando suas ações, suas falas, seus gestos. Notava-se que havia aí uma significativa aprendizagem para elas, valorizada e incentivada pelos mais velhos.

Por solicitação deles, mais tarde foi implantada a escola na comunidade. Compreender a forma de organização dessa escola e como as práticas educativas comunitárias são incorporadas por ela no fazer pedagógico é o objetivo da pesquisa desse trabalho de dissertação. Para isso nos propomos a conhecer a organização social da comunidade e sua participação nos processos educativos desenvolvidos pela escola através da tradição oral representada pelos mais velhos. A figura do professor na comunidade é algo recente e acarreta mudanças na organização social, uma vez que ele desempenha suas funções específicas, mas

também exerce liderança junto à comunidade. Sendo assim, analisar seu papel é essencial para se compreender a escola e o que ela representa para os Apurinã da comunidade São João.

Para explicitar seu contexto, retrataremos a forma como ela foi construída a partir das indagações formuladas no convívio com os Apurinã da comunidade São João. Sob a forma das questões de pesquisa sobre como a educação escolar incorpora as práticas comunitárias no fazer pedagógico; fundamentadas em reflexões teóricas, essas inquietações nortearam o trabalho dessa dissertação.

Um pressuposto básico para a análise da educação escolar indígena é que esses povos possuem e sempre possuíram a sua educação. É necessário, no entanto, perguntar como se dá o processo educativo nessas comunidades, uma vez que o ensino não é apenas transmissão de conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção onde o aprendiz se torna sujeito dessa prática e a aprendizagem não se limita à assimilação de conteúdos e sim de toda forma significativa de ser. Segundo Freire (1996), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Essa afirmação nos remete à importância das experiências informais, dos saberes cheios de significação que esses povos já trazem ao vir para a escola. Nesse sentido, ensinar e aprender têm uma dimensão própria, onde os conteúdos são apenas uma parte do conjunto do que é ensinado e aprendido.

A educação escolar indígena, para os Apurinã da comunidade São João, é algo que vai além de escolas, currículos e professores. Ela tem uma configuração de espaço de encontros, de formação de líderes desse povo para a conquista de seus direitos e o reconhecimento deles pela sociedade envolvente. Embora a escola ocupe um lugar de destaque na comunidade e tenha seu valor igualmente reconhecido por seus membros, ela não

é o único meio de ensinamento às crianças, pois a experiência dos anciãos, a aprendizagem das atividades no seio da família e da comunidade são consideradas como as mais importantes. Essas atividades incorporadas pela escola e articuladas com a aprendizagem da leitura e da escrita dão a ela um grande valor simbólico atribuído pela comunidade como instrumento para a garantia de seus direitos. No depoimento do professor Apurinã J.V.T.C. podemos perceber que a escola deve ter uma vinculação com a cultura e isso só se dá na sua inserção comunitária:

Se os alunos daqui forem estudar na cidade, lá eles não vão aprender nada da cultura. Em Lábrea um rapaz estudou na escola dos brancos e quando se formou não voltou mais para a aldeia. Assim está errado. É preciso aprender as coisas da cultura, a língua e isso só vamos aprender aqui na comunidade (J.V.T.C., 2006).

Aprender “as coisas da cultura” e a língua significam ouvir, observar e conviver com os mais velhos. Estando essas aprendizagens vinculadas à escola, nota-se que há uma relação dessas pessoas com o ambiente escolar, ou seja, seus saberes e suas experiências são incorporados no fazer pedagógico como algo importante a ser ensinado. Pois entre os Apurinã a educação é algo que diz respeito a toda a comunidade e, antes mesmo que a escola oficial existisse, já havia a preocupação em ensinar às gerações mais jovens os saberes da tradição e as coisas importantes da vida Apurinã. Esses ensinamentos eram feitos pela comunidade em geral e, pela forma com que foram assimilados durante anos pelos mais jovens, podemos dizer que sempre houve aí aprendizagens significativas.

Conforme Brandão (1981, p.13), “a educação existe onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado”. Nesse sentido apontado por Brandão, podemos dizer que a educação é algo que está presente

em todos os grupos sociais e das mais diferentes formas; a sua existência independe das escolas, dos livros e dos professores. Contudo, a educação escolar deve levar em conta os princípios que cada povo tem presentes na sua forma de educar. Pois a educação escolar, esta sim, depende de outros dados que não somente a comunidade para garantir sua existência. Nela está presente o ensino formal que cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas formas de controle de espaço e tempo e constitui os papéis de aluno e professor. Sendo assim, para abordar a questão da educação escolar indígena é necessária a compreensão de que a educação escolar não pode estar dissociada da educação comunitária presente em cada povo.

A forma de organização do espaço físico e cronológico em que acontece o processo ensino-aprendizagem, bem como a formatação dos currículos para esses povos deve ser concebida a partir de uma pedagogia diferenciada, uma vez que o princípio da educação é a formação plena do cidadão capaz de apropriar-se do conhecimento e tornar-se sujeito da própria história. Para os Apurinã da comunidade São João isso significa ter acesso aos direitos sociais de qualquer pessoa, como saúde, educação e, no caso específico dos indígenas, a demarcação de suas terras. Segundo Gallois,

[...] acesso igualitário ao desenvolvimento refere-se tanto à melhoria nas condições de vida alcançadas ou almejadas pelo restante das populações nacionais, quanto a uma posição diante do sistema de valores que tal desenvolvimento representa para a sociedade mais ampla (1997, p.168),

Conquistados esses direitos é preciso também participar das atividades comunitárias e das atividades realizadas conjuntamente com a sociedade envolvente. Nesse sentido eles discutem as questões do voto e da aplicação dos recursos recebidos pelo município através dos programas que atendem aos indígenas como os da saúde e da educação. Retomando o

depoimento do professor J.V.T.C., nota-se que a cultura e a atualização da tradição são igualmente importantes para ser um cidadão Apurinã. Sendo assim, trataremos da cultura indígena Apurinã nos seus aspectos mais importantes como elemento construtor da prática pedagógica, pois tratar da educação escolar indígena impõe-nos a necessidade de refletir sobre identidade e culturas, pois ela não é algo separado da vida, da cultura e do contexto social do povo onde se manifesta. Ela se realiza dentro desses processos e transforma-se à medida que esse contexto se transforma.

Segundo Geertz, o conceito de cultura defendido por ele é essencialmente semiótico:

“Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado”.(GEERTZ, p.15, 1973).

Entendemos que este conceito de Geertz nos ajuda a compreender as culturas indígenas onde cada gesto, rito e palavras vêm carregados de significados interpretativos. Assim, é importante ressaltar que na cultura Apurinã os significados atribuídos aos elementos que a compõem sempre trazem a idéia do ser Apurinã como alguém totalmente imbuído de seus sentidos ou, como diz Geertz, atrelado a essas teias criadas por ele mesmo e que lhes garantem o sentido da existência.

Pensando nas culturas indígenas marcadas fortemente por mitos, rituais e símbolos carregados de significados, o conceito defendido por Geertz e sua abordagem interpretativa é uma contribuição para sua compreensão. Nesse sentido, o presente trabalho utilizou essa abordagem interpretativa para análise dos dados coletados na pesquisa.

3 - A metodologia

A abordagem da pesquisa é a qualitativa. Essa abordagem responde a questões muito particulares, “ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações. [...]” (MINAYO, 1994, p. 21). Na abordagem qualitativa, o pesquisador entra nos ambientes naturais, munido de instrumentos que lhe permitem observar e participar do universo a ser pesquisado.

A etnografia, na pesquisa qualitativa, apresenta possibilidades semelhantes. O foco da análise é o todo, não apenas aspectos da realidade dissociados do contexto. Assim, observar os detalhes, os acontecimentos, analisando suas relação com os demais e interpretando-os através do enfoque cultural, é o papel do pesquisador nesse tipo de abordagem, pois a etnografia busca na cultura a compreensão da realidade pesquisada.

Analisando as contribuições da pesquisa etnográfica para as questões educacionais, André (2002) enfatiza que esta metodologia vai além da descrição minuciosa de situações, ambientes e pessoas ou da mera reprodução do conteúdo manifesto das anotações. Outro requisito é a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos que podem ser coletados através de diferentes técnicas ainda que o método básico seja a observação participante. Nesse trabalho, além da observação participante utilizamos também as entrevistas com os diferentes sujeitos da educação escolar, como descrevemos nos procedimentos adotados.

Os procedimentos metodológicos selecionados para o desenvolvimento desse trabalho foram operacionalizadas da seguinte forma: na pesquisa de campo, as técnicas utilizadas para a coleta de dados foram observação participante dos processos educativos na comunidade São João e na escola da comunidade, entrevistas com os pais, os professores e outros comunitários, visitas domiciliares e participação nas atividades realizadas com a comunidade. Organizamos nossa observação em dois períodos alternados com uma duração de mais ou menos vinte dias cada um.

Os critérios de inclusão dos pais, professores e comunitários como sujeitos da pesquisa deu-se pelo fato de que os mesmos participam fundamentalmente de todas as atividades educativas. Os pais, pelo fato de trazerem consigo o ideal de educação que esperam para seus filhos, o que pensam e esperam da escola e por serem os primeiros responsáveis pelas crianças, daí pretende-se compreender através das entrevistas o que, na concepção deles, é fundamental para a educação de um Apurinã e as formas de educá-los dentro das tradições do seu povo. Os comunitários, principalmente os mais idosos, têm uma participação especial na educação das crianças, pois têm uma autoridade que a tradição oral lhes confere no sentido de conhecer e recontar a própria história, valorizar a cultura e a língua materna e transmitir isso às novas gerações, não esquecendo o passado e as lutas do seu povo e as formas como isso foi sendo transmitido de geração em geração entre os Apurinã. O professor é o elo de ligação entre a cultura local e as interferências que a educação escolar vai colocando na vida dos Apurinã. Através dos cursos que participa, das reuniões com outros professores indígenas, ele faz uma leitura diferente desse processo de mudanças. O professor como participante da comunidade conhece e vivencia a cultura e a forma de educação do seu povo, como docente de uma escola oficial conhece as diferentes práticas educativas envolvidas e as necessidades que ela apresenta para atender ao anseio do seu povo.

As anotações dessa coleta foram registradas no caderno de campo, alguns momentos foram registrados em vídeo e fotografias. Foram ouvidas catorze pessoas adultas da comunidade e outras quatro pessoas que tiveram participação direta na formação da comunidade e na escola. As entrevistas tomaram a forma de conversas e sempre envolveram mais de uma pessoa. Essas conversas ocorreram sempre paralelas a alguma outra atividade que se realizava, como as caminhadas pela mata ou o preparo dos alimentos e até mesmo durante as refeições. As crianças não foram entrevistadas com um roteiro de perguntas, porém conversamos com os alunos matriculados na escola durante as aulas e em outros momentos de atividades diferenciadas, como as brincadeiras e foram feitas anotações no caderno de campo.

Foram consultados arquivos do CIMI e outras fontes que relatam a história dos Apurinã, como o depoimento de pessoas do município de Tapauá que participaram de uma forma direta da história desse povo.

. A análise dos dados foi feita a partir do método hermenêutico-dialético. Assim, o primeiro nível de interpretação foi o do contexto sócio-histórico do grupo pesquisado e o segundo nível foi a análise dos dados coletados propriamente ditos. É importante ressaltar que na análise hermenêutica dos dados o olhar do pesquisador traz os conhecimentos que ele tem do assunto. Conforme André, (1986) o pesquisador é o veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. Esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive com as suas definições políticas. Nesse sentido, lembramos que as exaustivas leituras de boletins do CIMI (Conselho Indigenista Missionário) que tratam sobre educação escolar indígena, as discussões com outros agentes envolvidos nesse mesmo processo e outras

leituras de literatura informal sobre o assunto nos muniram de outros saberes presentes no ato de interpretar os dados coletados.

4 - A organização do trabalho

Para organização do texto dividimos esse trabalho em três capítulos. No primeiro capítulo apresentaremos os Apurinã da comunidade São João. A partir de fontes históricas, reconstruímos o caminho desses Apurinã até formarem essa comunidade. Nesse trabalho contamos com o apoio do CIMI (Conselho Indigenista Missionário) que nos oportunizou uma consulta documental em seus arquivos bem como em livros que relatam a história dos indígenas do Purus. Foram relevantes as informações dadas pela própria comunidade e outras que foram narradas em forma de história por seus anciãos. Tratamos também da organização social, política e religiosa desse povo, da cultura local e da suas relações com a sociedade envolvente. Após uma primeira leitura do material com o professor da comunidade acatamos sua sugestão de tratar com mais detalhes do aspecto cultural da comunidade.

O segundo capítulo trata da educação escolar na comunidade São João. Algumas informações da educação escolar indígena no cenário nacional são colocadas inicialmente para contextualizar a educação indígena local. A história da implantação da escola na comunidade é contada a partir dos relatos dos comunitários e confrontados com as informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Tapauá. Nesse capítulo trabalhamos a visão que os Apurinã têm da escola, as dimensões da docência indígena assumida potencialmente como serviço e a inserção da comunidade e seus sujeitos nesse processo educativo. A presença destes atores na escola, seus papéis e suas interferências são analisados a partir dos dados coletados no trabalho de campo. O sentimento de pertença da

comunidade e o de sujeitos da escola são valores incontestáveis como forma de gerir a educação escolar a favor das necessidades locais, bem como da visão que os Apurinã da comunidade São João têm da escola oficial.

O terceiro capítulo trata, sobretudo, do fazer pedagógico e da incorporação das práticas comunitárias nesse processo como o ensino da língua materna e o ensino bilíngüe, a atualização da tradição, o respeito à autonomia da criança no ato de aprender e a atenção característica da tradição oral usada como facilitadora da aprendizagem. Analisamos também as principais dificuldades do professor e as características da pedagogia adotada na escola.

Finalmente, as considerações finais retomam algumas análises e trazem algumas conclusões sobre o trabalho realizado deixando também algumas provocações de discussão sobre a formação de professores indígenas e a organização das escolas indígenas. Sem a pretensão de ter esgotado o assunto, propomos algumas ações que, a nosso ver, poderiam contribuir para que a educação escolar indígena atendesse um pouco mais aos anseios da comunidade onde está inserida.

CAPÍTULO I - O POVO INDÍGENA APURINÃ

A cultura hegemônica generaliza o termo indígena ou índio para colocar dentro dele todas as etnias presentes no Brasil. Ignora-se, dessa forma, que cada povo indígena tenha direito a ser diferente dos demais. Cada povo tem sua alteridade manifesta na língua, na cultura e na história desse povo. Neste segundo capítulo, tratamos da história dos Apurinã e da sua caminhada para formar a comunidade São João. As fotos a seguir, mostram alguns aspectos da vida comunitária, como as crianças na saída da escola, as lideranças da comunidade e a participação de adultos nas atividades pedagógicas.



1- Os Apurinã nas malhas da história

A autodenominação dos Apurinã é Popingá ou Kangitê. São do tronco lingüístico pré-andino e da família lingüística Aruak. O seu habitat original se estendia ao longo do rio Purus e seus afluentes à direita, desde o Sepatini até o Hyacu, além dos rios Aquari e Ituxi e seus afluentes, como nos relata Kroemer (1985).

Ainda segundo Kroemer, as primeiras notícias detalhadas sobre os Apurinã do Purus foram dadas por W. Chandless, entre 1864 e 1875, ocasião em que viajou pelo Purus. A descrição dos Apurinã era a de um povo afeiçoado à guerra, atividade em que se empregavam constantemente. No mesmo autor, encontramos a definição de Labre em 1872 sobre os Apurinã, como um povo numeroso, de índole perversa, de maus instintos, verdadeiramente antropófagos.

A descrição física dos Apurinã é feita por Ehrenreich e demonstra o forte preconceito dos exploradores em relação aos povos indígenas.

[...] estatura baixa e de constituição vigorosa, marcada por uma forte braquicefalia, apresentando a face baixa e larga, as arcadas zigomáticas salientes, a testa pouco estreita e fugitiva, os olhos distantes um do outro e de fenda pouco oblíqua, o nariz fortemente arqueado, de ponta um pouco pendente, e boca larga (EHRENREICH apud KROEMER, 1985. p107).

A forma como são descritos fisicamente revela também a forma como eram vistos pelos exploradores do Purus. Ao colocarem sua descrição como de homens tão diferentes, os colocam como humanamente inferiores e portadores de déficits culturais e cognitivos. Essa

forma de ver os Apurinã aliada à imagem de antropófagos e perversos legitimou o tratamento dado a eles durante todo o período de ocupação do Amazonas.

Durante o período de exploração e ocupação do Amazonas o rio Purus, abundante em peixes e tartarugas, era percorrido até 200 léguas, tornando-se o maior fornecedor de carne, gordura e de óleo de quelônios para a iluminação da capital. Até hoje no município de Tapauá, médio Purus, na Reserva Biológica do Abufari encontra-se grande quantidade de quelônios, atualmente sob a proteção do IBAMA (Instituto Brasileiro de Meio Ambiente).

Tamanha fartura impulsionou os ocupadores que foram “pacificando” os índios para apossarem-se de suas terras, inclusive, exterminando aqueles que se colocaram no caminho dos exploradores. Com o comércio da borracha, o rio Purus tornou-se o maior produtor de seringa e, explorando o trabalho indígena, transformou-o em seringueiro, tirando-os do convívio da aldeia, dizimando suas comunidades, roubando suas mulheres e crianças. As “correrias”³ tornaram-se algo lucrativo, pois os indígenas conheciam bem a mata e eram vendidos como escravos aos seringais vizinhos.

Tirados de suas terras e com sua organização social destruída os Apurinã espalharam-se por toda a beira do Purus, em alguns casos servindo de mão-de-obra, outras se estabelecendo em pequenos grupos familiares e tidos como preguiçosos, malandros, mendigos. A situação de conflito entre índios e não índios gerou muita violência. Kroemer (1985) relata o episódio em que a inspetoria trasladou um grupo de Apurinã às confluências do rio Tapauá com o Purus, localizando –os em terras pertencentes aos seringalistas. Fora de seu ambiente sofreram toda sorte de privações. A morte de alguns índios dessa comunidade

³Correria era a prática de capturar os indígenas para vendê-los como escravos, pois eram muito apreciados pelos donos de seringais pela experiência nas matas e pela capacidade de fornecer comida em épocas escassas.

foi atribuída ao feitiço feito pelo dono do seringal. Na cultura dos Apurinã feitiço de branco só se cura matando os brancos. No dia 15 de julho de 1962 atacaram e incendiaram a casa do seringalista. Deixaram oito mortos, vários feridos e um prejuízo enorme. A inspetoria e as forças policiais capturaram os índios e os levaram presos a Manaus. Anos depois, foram reconduzidos às imediações da cidade de Tapauá onde já se encontravam alguns deles. Narrando essa história, Kroemer relembra:

Depois de alguns anos, esses índios foram reconduzidos às imediações da cidade de Tapauá, onde já se encontravam elementos desta tribo. O fato revoltou toda a população, repudiando este convívio como atentado à tranqüilidade pública e segurança da coletividade (1985, p.100).

Até hoje, apesar do intenso trabalho do CIMI (Conselho Indigenista Missionário) o preconceito étnico se impõe nas relações sociais e dificulta a aceitação desse povo pela comunidade local.

1.1 - Organização social e política dos Apurinã

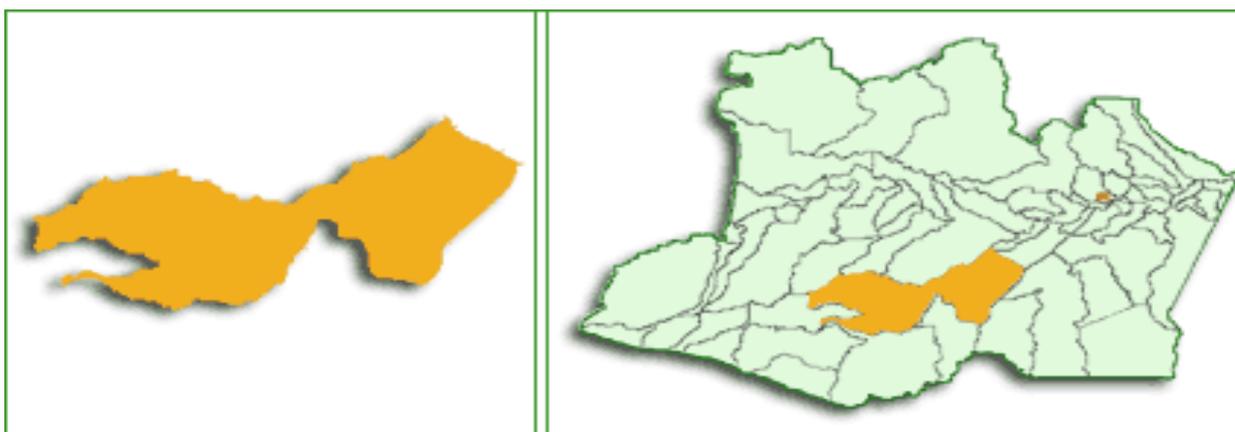
A sociedade Apurinã é dividida em duas metades: os Shoapurini e os Waitemantê. Sua descendência é patrilinear e os casamentos são exogâmicos. A organização política é feita por pequenos grupos familiares que formam a comunidade onde o chefe do grupo é o tuxaua. Este poder é exercido apenas no âmbito familiar ou comunitário, nunca regional. O conselho local colabora na organização da comunidade.

Atualmente os Apurinã participam das organizações políticas dos povos indígenas do Purus, dentre elas vale citar a OPINP (Organização dos Povos Indígenas do Purus) que

atua diretamente na área da saúde e da educação indígena. Essa organização conta com o apoio do CIMI (Conselho Indigenista Missionário) e se reúne periodicamente para discutir e articular informações e ações importantes para os Indígenas do Purus. Durante uma das fases da pesquisa, estava sendo organizada uma viagem para Lábrea - AM onde seria realizada uma reunião que trataria da questão da saúde. Nessa ocasião tivemos a oportunidade de encontrar lideranças de outras comunidades que se juntavam para uma mobilização mais significativa. As mulheres também participam de organizações específicas.

Essas organizações são responsáveis por grande parte das conquistas que os indígenas do Purus já conseguiram em diferentes situações. No entanto, há ainda muito que se conseguir, sobretudo, no tocante à educação escolar indígena, que necessita de ações específicas para atender aos anseios que a comunidade têm em relação ao que ela propõe.

1.2 - A Comunidade São João



(mapa do município de Tapauá onde se localiza a comunidade São João).

A Comunidade São João fica próxima à cidade de Tapauá e recebeu esse nome por causa do igarapé que antigamente fornecia água e comida para os Apurinã que ali moravam, e recebia esse mesmo nome. Senhor E. F. S. é o mais antigo morador da comunidade e chegou

ali há muito tempo, vindo do rio Tapauá, segundo eles, aproximadamente há 45 anos. Conforme Daniel Albuquerque⁴ em 1960 já os encontrou no local onde hoje se instala a comunidade. Elói casou-se com D. B. S., irmã de “seu” A. B. S., da comunidade Tauamirim. Buscando um lugar mais tranquilo para plantar e morar, adentrou-se com a família para a mata próxima da cidade. Atualmente a comunidade é formada por 11 famílias, totalizando mais ou menos 75 pessoas, todas descendentes da família de E. F. S. e D. B. S.

O tuxaua ou liderança como eles preferem chamar, A. F. S. S., é filho do E.F.S. e de D. B. S. Seu antecessor, M.S.S. também o é. O. B. S., que faz parte do Conselho Local, é casado com a filha do E. F. S. e D. B. S. Ele veio do “alto”, provavelmente de Pauini, morou no Tauamirim e conheceu a esposa numa festa. Casou-se e ficou morando no São João. Esse também é o caso de E.F.B. que era do Itaboca e foi alfabetizado em Apurinã, por isso, domina a escrita da língua materna. Seu E. F. S., D.B.S. e O. B. S. representam a tradição oral na comunidade. Apesar da proximidade da cidade e do longo período de convivência com os não índios, os Apurinã mantêm a cultura local como podemos perceber na dinâmica de vida da comunidade, nas festas e outras situações específicas que serão descritas.

Como os antepassados, a comunidade preserva a área onde plantam diversas árvores frutíferas, dentre elas muito cupuaçu, açaí e goiaba. Plantam bastante para comer, vender ou trocar por coisas na cidade, e para os parentes; pois todos consomem daquilo que é produzido, mesmo que não tenham colaborado no plantio. Durante as atividades da pesquisa encontramos também uma colméia de abelhas. Essa atividade é recente e ainda não conseguiu se firmar como uma forma de trabalho, mas alguns membros da comunidade participaram de uma

⁴ Daniel Albuquerque foi prefeito de Tapauá por quatro pleitos e concedeu-me uma entrevista em novembro de 2006 para contar um pouco da história da comunidade São João.

capacitação de apicultura com o objetivo de diversificar sua produção numa perspectiva de preservação da natureza.

Pescam e caçam para a alimentação, embora a pesca esteja escassa nos últimos tempos devido às pessoas da cidade usarem muito a malhadeira e pescarem a maior parte dos peixes antes que cheguem ao igarapé. Utilizam o caniço e na época de seca, o timbó. O igarapé que antes os provia de comida e água, hoje já não consegue atender de forma suficiente as suas necessidades. A água está poluída e, por isso, eles não a utilizam para beber. Há um poço artesiano na comunidade com instalação de caixas d'água e torneiras nas casas. Conforme informações da comunidade, essa obra, construída pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio), funcionou durante poucos meses e está parada a aproximadamente três anos. Problemas aparentemente simples como a ausência de uma placa de energia solar relega uma comunidade inteira a viver na escassez de água para beber. A falta de água potável implica em ter que buscá-la a uma razoável distância no igarapé mais próximo.

1.3 - A presença oficial da escola

A presença da escola na comunidade é algo recente. Durante algum tempo os Apurinã que desejavam estudar e aprender a “escrita dos brancos” procuravam as escolas de Tapauá. O preconceito, a falta de adaptação, o desrespeito ao ritmo próprio, tão comum em nossas escolas, foram diminuindo essa prática e eles deixaram de freqüentar as escolas urbanas.

Hoje a comunidade São João tem escola própria e conta com professor indígena que está sendo qualificado pelo projeto PIRA-YAWARA⁵, coordenado pela SEDUC/AM (Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas). Entretanto, a escola está organizada de forma seriada, funcionando com multisséries⁶ (1ª 3ª e 4ª). Tem como alunos crianças, jovens e adultos da comunidade. D'angelis (1997) critica o atrelamento das escolas indígenas ao programa e à seriação estabelecidos para as escolas não indígenas como forma de dependência e falta de autonomia para gerir e organizar a escola indígena de acordo com suas práticas. É importante ressaltar que o trabalho com turmas multisseriadas exige uma capacitação do professor para lidar com os diferentes conteúdos ao mesmo tempo. Nessas situações o uso de diferentes materiais didáticos auxilia a aprendizagem para que o aluno não necessite da presença constante do professor. Durante a pesquisa observamos que isto não se aplica à Escola Municipal (Indígena) Santo Antonio. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Tapauá (SEMEC) tem um responsável pela educação indígena no município. Essa responsabilidade, no entanto, se restringe às questões administrativas, como: fornecer a merenda escolar, pagar o salário do professor e fazer o censo dos alunos. É importante notar que no município há 22 (vinte e duas) escolas indígenas com um total de 567 (quinhentos e sessenta e sete) alunos e 27 (vinte e sete) professores indígenas⁷. Apesar da política nacional de educação indígena, até o momento não há um projeto com ações específicas para a

⁵ O Projeto PIRA-YAWARA iniciou em 1998 e tem como objetivo assegurar as condições de acesso e de permanência na escola à população escolarizável nas terras indígenas, garantindo uma educação diferenciada e específica, intercultural, bilíngüe, comunitária e de qualidade que atenda à necessidade desses povos. Uma das ações prioritárias deste projeto é a formação de professores indígenas, pedido este feito mediante as reivindicações das comunidades indígenas, que indicam qual o índio mais qualificado para participar do curso. Atualmente o Projeto Pirayawara atende a 21 etnias, com 633 professores indígenas em formação. (Informações do site <http://www.seduc.am.gov.br/index.php?pg=piraya>. Acesso em 9/01/07 às 9:50 h.)

⁶ Multissérie é um termo usado para identificar a coexistência de mais de uma série diferentes em um mesmo espaço e horário escolar orientadas por um único professor. Essa organização de turmas é muito comum nas escolas rurais e ribeirinhas do Amazonas.

⁷ Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Tapauá em janeiro de 2006.

educação indígena no município que garanta o atendimento suficiente às diferentes etnias e suas escolas.

1.4 - A cultura Apurinã na comunidade São João

O termo cultura já teve diferentes definições que foram sendo formuladas de acordo com a concepção que os homens tinham dela ao longo de toda história. Começou sendo utilizado para dar nome ao cultivo da agricultura (cultura do café, da cana-de-açúcar etc) e, por extensão, passou a ser utilizado para definir a atividade intelectual (cultivo ativo) da mente humana. Conforme Laraia,

“No final do século XVII e no princípio do seguinte, o termo germânico Kultur era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa Civilization referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Edward Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês Culture, que” tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. Com esta definição Tylor abrangia em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à idéia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos”. (LARAIA, 1986, p.25)

Com esse conceito rompendo a idéia do determinismo biológico sobre o comportamento humano, o conceito de cultura foi ganhando consistência e fomentando inúmeras reflexões de antropólogos, historiadores, educadores etc. John Locke (1632 – 1704) procurou demonstrar que a mente humana é uma caixa vazia dotada da capacidade ilimitada de obter conhecimento. Kroeber, em 1950, escreveu que “a maior realização da Antropologia na primeira metade do século XX foi a ampliação e a clarificação do conceito de cultura”. (KROEBER apud LARAIA. 1986 p.28).

A reação à idéia evolucionista de cultura que permeou toda a história da colonização latino americana, teve início com Franz Boas (1858 – 1949) que desenvolveu o particularismo histórico, segundo o qual cada cultura segue os próprios caminhos que dependem da sua história. Outros conceitos de cultura foram sendo formulados e, com eles, a forma de compreender o homem como resultado do meio cultural em que vive.

Pensando a cultura como algo dinâmico e que permeia a vida de um povo em todas as suas dimensões podemos afirmar como Santos que,

“Cultura é uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade. Não diz respeito apenas a um conjunto de práticas e concepções, como por exemplo, se poderia dizer da arte. Não é apenas uma parte da vida social como, por exemplo, se poderia dizer da religião [...] Cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, e não se pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros. Cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ou seja, a cultura não é algo natural, não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um patrimônio coletivo da vida humana. Isso se aplica não apenas à percepção da cultura, mas também à sua relevância, à importância que passa a ter. Aplica-se ao conteúdo de cada cultura particular, produto da história de cada sociedade. Cultura é um território bem atual das lutas sociais por um destino melhor. É uma realidade e uma concepção que precisam ser apropriadas em favor do progresso social e da liberdade, em favor da luta contra a exploração de uma parte da sociedade por outra, em favor da superação da opressão e da desigualdade. (1986: 44-45).

Nesse conceito de Santos assentam-se as lutas indígenas como os Apurinã e de outros grupos pelo reconhecimento de sua cultura e sua afirmação étnica como elementos norteadores da luta por seus direitos, sobretudo, pela demarcação de suas terras e por uma educação diferenciada. Nesse sentido, cultura é algo essencialmente político, por ser uma das dimensões imbricadas nesse processo de reconhecimento étnico e garantia dos direitos conquistados.

Ainda pensando em cultura como um processo social, Canclini (2000, p. 326) defende que “a hibridez tem um longo trajeto nas culturas latino-americanas”. Segundo ele,

Os países latino-americanos são atualmente resultado da sedimentação, justaposição e entrecruzamento de tradições indígenas (sobretudo nas áreas mesoamericana e andina), do hispanismo colonial católico e das políticas educativas e comunicacionais modernas (CANCLINI. 2000, p.73).

Essa afirmação nos leva a refletir sobre a imposição de uma cultura nacional hegemônica que desrespeita o princípio da alteridade de cada povo. Culturas marcadas pela hibridação (como no Brasil) não podem esquivar-se ao respeito e tolerância das diferentes formas de viver dos grupos minoritários como os remanescentes de quilombos, os de imigrantes asiáticos e dos diferentes grupos étnicos, como os indígenas e, no caso desse trabalho, os Apurinã. Oliveira (2004) fala de índios misturados ao se referir aos índios do nordeste brasileiro. Essa idéia de mistura na formação dos diferentes grupos culturais traz à tona a importância do respeito mútuo às diferenças, pois de certa forma, não existem grupos culturais puros e o princípio da tolerância é uma relação que se dá como em mão dupla.

A cultura é algo dinâmico que vai se transformando ao longo da vida de um povo a partir de seus contatos, descobertas, enfim do fluxo que sua história vai formulando. Sendo assim, a hibridez defendida por Canclini (2000) pode se notar também nas culturas indígenas, pois convivendo num espaço de fronteira com outras sociedades, também eles recebem influências desses “outros”. Na parte 3 (três) desse capítulo veremos mais detalhadamente como entre os Apurinã da comunidade São João essa realidade está bem presente.

Para os Apurinã da comunidade São João a cultura é algo muito importante e o domínio da língua materna é o sinalizador mais forte que se tem dela. Falar na ‘língua’,

dançar o xingané, viver segundo os costumes de seu povo, respeitando as tradições dos ancestrais e lutar por seu povo são atitudes esperadas em um Apurinã. Conforme Canclini (2000, p.350) “as práticas culturais são, mais que ações, atuações. Representam, simulam ações sociais, mas só às vezes operam como uma ação [...] também os comportamentos ordinários [...] empregam a ação simulada, a atuação simbólica”.

Essa atuação simbólica entre os Apurinã está presente no respeito à liderança quando se trata da participação em uma importante reunião ou na decisão sobre qualquer situação. Mesmo que seja o professor quem domina melhor a língua portuguesa e sua leitura e escrita e, portanto, se torne o articulador das ações, é o tuxaua quem assume a liderança nessas ocasiões.

Podemos perceber igualmente que na comunidade essa simbologia da cultura é fundamental. Apesar das muitas interferências da comunidade envolvente, os Apurinã tratam a própria cultura como algo imprescindível ao seu ser. Essa atuação simbólica está presente na forma de viver e organizar a própria existência a partir das suas tradições como veremos a seguir.

Os Apurinã vivem da caça, da pesca e da coleta de frutos. Plantam milho, mandioca, batata, cará, inhame, banana e diversas árvores frutíferas. Os trabalhos são divididos e cabe aos homens a tarefa de caçar, pescar, fazer o roçado e plantar. Cabe às mulheres cuidar da casa e dos filhos, ajudar a plantar e colher. A educação das crianças é responsabilidade primeiramente da família, mas também de toda a comunidade.

A comunidade é hospitaleira e gosta de receber as visitas bem como de retribuir o que recebem. Durante o período da pesquisa sempre fomos convidados para comer do que dispunham (frutas, açaí, peixe, pupunha) e em várias ocasiões recebemos pequenos presentes: abanos, cestos e outros pequenos objetos confeccionados por eles. O tuxaua, os anciãos, o professor e os outros comunitários sempre se mostraram disponíveis em nos acompanhar nas visitas e atividades desenvolvidas.

Nas festas realizadas em ocasiões especiais como a passagem do primeiro ano de vida das crianças ou a festa de São João, dançam o xingané. O dançador coloca uma das mãos sobre o ombro do companheiro da frente e com a outra segura um ramo, que antigamente era uma flauta. Durante o xingané os homens utilizam ramos de buriti como ornamento e cocares pintados. As mulheres e as crianças também participam da dança, que celebra a vida e alegria. Os homens avançam até perto da fila das mulheres, cabisbaixos, e de vez em quando dobrando os joelhos. Retornando ao seu lugar, avançam as mulheres, cantando músicas de tons uniformes e lentos. O mais velho é quem puxa a dança.

Apesar da transformação da cultura material, ainda conservam a língua materna que é a falada na comunidade, usam o rapé e mantêm vários costumes e tradições dos ancestrais. Um desses costumes contado por J.V.T.C. e A.F.S.S. é o de que quando alguém oferece uma festa, por exemplo, para comemorar o primeiro ano de vida do filho, o dono da festa, ou seja, o que a oferece (o homem) não pode comer da comida que é servida enquanto durar as festividades. Quando indagados sobre o porquê dessa restrição responderam “porque faz mal”.

A cultura local também é percebida pela forma de organização de algumas casas contendo dois espaços separados, um para receber os visitantes, todo aberto e coberto de palhas, o outro espaço reservado aos moradores é igualmente coberto de palha da qual também são feitas as paredes laterais. A língua materna falada por todos da comunidade é outra presença forte da cultura tradicional. A alimentação à base de peixe assado, farinha e frutas também denotam traços culturais bem definidos. As crianças brincam soltas pela comunidade, sempre em grupos, conversam, riem muito e observam sempre os adultos.

Contudo, é possível perceber também as transformações da cultura material. Nas visitas domiciliares realizadas durante a pesquisa pudemos perceber que dentre as casas da comunidade há algumas que são cobertas com alumínio, outra possui fogão a gás e em várias outras se podem encontrar aparelhos de rádio. Os mais jovens aderem ao mesmo estilo de vestir dos jovens da cidade: jeans e camiseta. As mulheres usam adornos coloridos como brincos, pulseiras, colares de miçangas e de sementes idênticos aos usados pelas mulheres da cidade.

As famílias são numerosas e um mesmo casal sempre tem vários filhos. Esse é um costume que garante que as famílias não acabem, como disse o professor ao comentar o caso de uma mulher que não queria mais ter filhos. Por isso, há sempre muitas crianças, inclusive, bebês de colo. Estes são sempre carregados pela mãe, embora, em diversos momentos de caminhada os homens revezem com elas essa tarefa. Em algumas famílias encontramos jovens mães solteiras que continuam morando com seus pais. Os avós demonstram muito carinho com os netos e, de forma geral, os mais velhos estão atentos a tudo que se passa com as crianças.

O mito mais importante dos Apurinã é o do herói Tsorá. Conforme a história do mito contada na comunidade e depoimentos colhidos por Kroemer (1985), Jakonero era uma jovem e formosa índia apurinã que engravidou. Seus pais, então, pintaram-na de preto, e no outro dia também o sol apareceu pintado de preto. Jakonero confessou que o sol a engravidara por meio do mixigangá (um osso da perna de uma ave usado para aspirar o rapé). Um dia, perdida na mata encontrou uma taba inimiga e as mulheres a esconderam. Mas os homens descobriram seu paradeiro e a mataram, tirando do seu ventre a bolsa fetal que foi jogada para dentro da mata. A bolsa depois foi achada contendo cinco pequenas criaturas que os índios criaram. Quando adultos, os filhos vingaram a morte da mãe, mas na luta sobreviveu apenas Tsorá que, ao fugir, encontrou sua tribo de origem. Lá, ele foi proclamado chefe e levou seus guerreiros a muitas vitórias. Na morte, seu corpo foi arrebatado para as nuvens e, desde então, é considerado herói dos Apurinã. Conforme A. B. S. , um dos maiores líderes Apurinã do Purus, Tsorá é a figura de Jesus que morreu para dar vitória ao povo.

Uma outra história contada por J.V.T.C.⁸ diz que um menino malcriado com a mãe colocou fogo na terra. Kiromanhoropeto desceu do céu com um pano e pôs-se a juntar os ossos das crianças que ficaram espalhados pelo chão. Quando pegava os ossos duros dizia que era de meninos desobedientes com os pais e deixava-os no chão, quando pegava ossos que eram moles dizia que esses eram de meninos bons e os recolhia no pano. Depois de recolher os ossos dos meninos bons ela os plantou e eles produziram macaxeira, cará, banana e outros frutos. A figura de Kiromanhoropeto é Nossa Senhora que gosta de crianças obedientes.

⁸ Depoimento colhido em 2006.

Quanto ao aspecto religioso muitos se denominam católicos e são batizados nesta igreja, embora não exista uma prática religiosa nesse sentido. Alguns outros são evangélicos, porém, igualmente não adotam nenhuma prática dessas igrejas. Na comunidade não acontecem celebrações ou outras atividades que manifestem uma vinculação a essa ou àquela crença religiosa. Entretanto, celebra com grande festa o dia São João, ocasião em que são convidadas pessoas da cidade e de outras comunidades para participarem. Como já mencionamos anteriormente, o igarapé que recebe o nome de São João é quem emprestou o nome atribuído à comunidade. Pelas narrativas, pareceu-nos que o nome é muito mais uma questão geográfica, ou seja, pela localização próxima ao rio, do que por questão de devoção ao santo.

A figura do pajé já teve grande importância entre os Apurinã e a ele era atribuído muito poder como o da cura, dos feitiços, da morte etc. Hoje está quase desaparecida das comunidades. Segundo eles, atualmente ninguém mais quer sê-lo, pois isto implica em muitas dificuldades que os jovens não estão dispostos a assumir.

2 - A comunidade São João e suas relações com a sociedade envolvente

Durante uma reunião com a comunidade, em janeiro de 2006, ocasião em que se discutiu os objetivos desta pesquisa, houve falas que retratam a forma como os Apurinã da comunidade São João se sentem isolados e esquecidos pelas organizações no sentido de serem reconhecidos e respeitados na efetivação de seus direitos. Transcrevemos aqui a fala do professor nessa reunião que foi registrada em vídeo: “Este trabalho da professora é importante pra nós. A gente, às vezes, vê as outras etnias como os Deni aparecer nos livros, aparecer o

retrato nas camisas e a gente fica com inveja. Por que não os Apurinã também?” (J. V. T. C., 2006)

Esse sentimento de não fazer parte de um contexto maior, de sentir-se isolado das outras organizações deixa claro que para o indígena Apurinã é importante estabelecer boas relações com a sociedade envolvente, bem como participar ativamente de outras atividades que os tornem reconhecidos e parte integrante desse contexto onde estão inseridos. Percebe-se que há uma necessidade de mostrar sua alteridade, afirmar-se etnicamente no contexto social e mostrar sua identidade. Tratamos identidade como construção histórica que se faz na dimensão subjetiva do ser humano e se dá no campo do simbólico. Segundo Cuche,

A identidade remete a uma norma de vinculação, necessariamente consciente, baseada em oposições simbólicas.[...] a questão da identidade cultural remete, em um primeiro momento, à questão mais abrangente da identidade social, da qual ela é um dos componentes. [...] ela exprime a resultante das diversas interações entre indivíduo e seu ambiente social, próximo ou distante. A identidade social de um indivíduo se caracteriza pelo conjunto de suas vinculações em um sistema social: vinculação a uma classe sexual, a uma classe de idade, a uma classe social, a uma nação, etc. a identidade permite que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente (1999, p.176: 177).

Essa identidade socialmente construída torna-se sua estratégia de luta, de pertença a uma sociedade e, por isso, se torna algo tão importante e ao mesmo tempo necessário para a efetivação de seus direitos e seu reconhecimento na sociedade envolvente. Tornar-se conhecido significa ser respeitado, ter suas necessidades básicas atendidas e ter voz nas lutas que se travam para isso.

Citamos aqui o caso do poço artesiano construído com recursos da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) há aproximadamente três anos. Foram instaladas caixas d'água e torneiras nas casas, porém, segundo depoimentos da comunidade, a bomba funcionou por

mais ou menos três meses e depois parou. Há um jogo de poder que atribui a responsabilidade a outros, impossibilitando a resolução dos problemas. Até o presente momento o poço não funciona e a comunidade continua prejudicada pela falta de água. Na análise da comunidade, se eles tivessem um reconhecimento social o problema já estaria resolvido.

Nesse sentido, podemos dizer que a afirmação da identidade apoiada na alteridade de cada povo é algo que os instrumentaliza para essas lutas simbólicas na discussão e efetivação de seus direitos. É necessário tornar-se conhecido não apenas como um morador do município, mas como um Apurinã. É nessa perspectiva de construção de identidade que a escola trabalha a cidadania como veremos no segundo capítulo, pois, como afirma Souza (1997, p.135), “sabemos hoje que as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação.”

Podemos dizer, então, que a escola forma hoje novos cidadãos Apurinã com uma diferente visão da sociedade e das relações estabelecidas com o outro. Em conseqüência, as relações com a comunidade envolvente também acontecem de forma diversa daquela de anos atrás. Ou seja, a comunidade São João busca na sua identidade cultural a força simbólica de suas negociações com esses “outros”. Pois,

A configuração política e, especialmente, econômica do mundo atual traz desafios inéditos às etnias indígenas. Processos históricos desencadeados por meio de relações com a “sociedade ocidental moderna” desde sempre implicaram desigualdade, colonialismo, usurpação fundiária, imposição de mudanças sociais e exigiram dos povos indígenas avaliações próprias, definição de estratégias, projetos e escolhas. (CARNEIRO DA CUNHA, 1992 apud SILVA, 2002. p. 55)

Também na escola percebemos que as relações com a comunidade envolvente, especificamente a Secretaria Municipal de Educação de Tapauá acontece nessa mesma

dimensão de afirmação de identidade. Trataremos dessa questão mais detalhadamente nas interferências dos agentes externos na escola Apurinã, no segundo capítulo.

CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO NO ESPAÇO E NO TEMPO DA VIDA APURINÃ

Neste segundo capítulo abordamos a presença da escola na comunidade São João. Verificamos que sua construção, a partir dos anseios comunitários, faz dela um espaço privilegiado de afirmação de identidades e um campo simbólico onde se preparam futuros líderes que lutem pela efetivação dos direitos indígenas. Por isso, antes de tratarmos da educação escolar indígena nessa escola fazemos breve análise da educação de forma geral e da cultura como fatores imprescindíveis e indissociáveis nesse processo.

Em todas as sociedades e agrupamentos humanos encontraremos presente a educação, pois onde está o homem estão também formas diferentes de viver e de ensinar / aprender o ritmo e o fluxo dessa existência. Esses ensinamentos e aprendizagens ganham espaços concretos na vida dos grupos que os elaboram, seja um espaço cronológico de tempo, seja um espaço físico enquanto local e atividades que os integram. Tal é sua importância que se tornou objeto de estudo das ciências como forma de garantir a transmissão dos saberes acumulados pelo ser humano. Várias definições para a educação foram formuladas ao longo do tempo, como a de Durkheim:

[...] a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais

reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina.(DURKHEIM apud BRANDÃO, 1981. p.71).

Essa definição trata a educação como uma prática social onde a inculcação de tipos de saber vai reproduzir os sujeitos sociais para cada sociedade. Podemos entender que cada sociedade tem seus modos próprios de educar em consonância com sua cultura. Gadotti (1997) a define como o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses. Brandão (1981) a entende como uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Assim, podemos dizer como Weigel (2000, p.53) que “a educação é um processo histórico, portanto, produzido social e culturalmente, em que estão imbricadas questões concernentes à produção / reprodução do sentir, conhecer e explicar a si e ao mundo: e cuja definição só se dá no terreno concreto da sociedade”.

Sendo a educação um processo histórico construído pela sociedade que a adota, entendemos então, que cada sociedade constrói suas formas educativas diferentemente umas das outras, baseadas na sua cultura e nas necessidades e projetos que têm para si mesmas. Assim, a educação indígena também se configura de uma forma diferente da educação não índia como veremos a seguir.

1 - A educação escolar indígena

A educação se dá de modo processual e, às vezes, passa despercebida nas suas diferentes formas de organização devido à marginalização em que se encontram os grupos

produtores desse processo, como é o caso dos grupos indígenas. Percebe-se que ao longo da história da educação esse processo foi centralizado como privilégio de alguns poucos, como intelectuais, professores etc, ignorando a participação de outros. Tal concepção está atrelada àquela de que cultura e conhecimento são saberes destinados a uma classe superior.

Como reprodutora desta idéia, durante muito tempo a escola organizou os currículos, a formação dos professores e das escolas a partir de uma cultura nacional de caráter integracionista. Dessa forma, criaram escolas uniformes para todos, onde as diferenças foram ignoradas sob uma pseudo-igualdade. É oportuno ressaltarmos o que diz Santos (1997, p.148) sobre as culturas nacionais: “[...] penso ser necessário re-analisar as culturas das nações questionando as construções oficiais da cultura nacional”. Durante décadas essa pseudo-igualdade de uma cultura nacional brasileira foi responsável pelo etnocentrismo cultural imposto pelas escolas, enquanto aparelhos ideológicos do Estado. Nessa perspectiva os indígenas bem como outros grupos étnicos foram submetidos a uma educação que não era a sua, com determinações de currículos, professores e língua estranhos à sua cultura. Durante séculos ignorou-se que os povos indígenas pudessem ter direitos a uma identidade própria e todo esforço, desde a colonização através dos missionários às ações positivistas do governo, foi no sentido de assimilá-los, negando-lhes o direito à diferença.

A realidade multiétnica e pluricultural do Brasil foi silenciada na organização dos currículos e a educação foi colocada a serviço da ideologia dominante, ou seja, valorizando apenas o que era considerado importante para os seus mentores. Neste caso, vale lembrar que os grupos de diferentes identidades (afro-descendentes, índio-descendentes e outros) e as camadas pobres da sociedade nunca tiveram direito de interferir nas decisões educacionais deste país. Lévi-Strauss nos alerta que,

Cada civilização tende a superestimar a orientação objetiva de seu pensamento; é por isso, portanto, que ela jamais está ausente. Quando cometemos o erro de ver o selvagem como exclusivamente governado por suas necessidades orgânicas ou econômicas, não percebemos que ele nos dirige a mesma censura e que, para ele, seu próprio desejo de conhecimento parece melhor equilibrado que o nosso (2004, p.17).

É pertinente analisar como a concepção das escolas indígenas por não índios traz no seu bojo o preconceito ao diferente como alguém inferior que necessita da cultura e dos saberes dos “cultos” não índios para “evolúrem” na sua cultura e na sua forma de vida. É importante lembrar que essa visão evolucionista da cultura, embora já descartada por antropólogos e outros estudiosos do assunto, continua presente através da hegemonia cultural. Esse preconceito está presente seja na elaboração dos currículos com conteúdos e formas de organização pautada na cultura hegemônica, seja na configuração da própria escola submetida aos interesses do capitalismo. Não houve uma preocupação dos órgãos oficiais em discutir conjuntamente as propostas e verificar como os indígenas vêem essas escolas e se é esse tipo de educação escolar que eles querem para seus povos. Tampouco, foram estabelecidos critérios conjuntos de gestão e organização dessas escolas como se os indígenas tivessem muito a aprender e nada a ensinar. A maioria das escolas indígenas foi criada sob essa forma hegemônica de educação e acabaram sendo escolas para os indígenas com a concepção dos brancos, tornando-se uma experiência frustrante e negativa, legitimando, muitas vezes, o preconceito intelectual a que foram injustamente submetidos desde a colonização. Como diz Silva:

A cidade, o urbano foi sempre tido como modelo, como parâmetro ideal. Conseqüentemente, o “rural” - os trabalhadores do campo, os povos indígenas - foram tratados como “outros inferiores”, como “menores”, cidadãos de segunda categoria, concebidos como provisórios, passageiros. [...] em outras palavras, a diversidade de lógicas, sabedorias e racionalidades, a riqueza de culturas, de jeitos de ser humano neste Brasil foram tidas como problemas, como obstáculos ao modelo de desenvolvimento/ progresso que predominou. Os homens e mulheres do campo, os povos indígenas foram considerados como portadores de “déficits” e não como sujeitos com potencialidades e valores próprios (2002, p. 196).

No aspecto organizacional podemos notar que a concepção dos que criam programas para a educação indígena não parte da realidade desses povos, mas da sua própria. Desde a sua implantação, a educação indígena era vista como um meio para “civilizá-los” através do trabalho e da religião, sem, contudo, emancipá-los como cidadãos. Conforme o Conselho Nacional de Educação,

É preciso reconhecer que no Brasil, do século XVI até praticamente a metade deste século, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautado pela civilização e pela integração forçada dos índios à sociedade nacional (Parecer 14. CNE, 1999).

Há que se perguntar que resultados esses programas trouxeram às comunidades indígenas uma vez que a educação é o meio para que o sujeito assuma a própria identidade e encontre na sociedade o seu espaço, sendo respeitado nas suas origens e cultura. Em muitos casos, a educação diferenciada é apenas um título para programas que não levam em conta as necessidades e nem a cultura dos grupos envolvidos, estando totalmente desligada do projeto da comunidade onde se aplica, desprezando-se formas de transmissão de saberes seculares, como a oralidade; e impondo conteúdos e currículos que não diferem essa escola qualitativamente. Ao contrário, sob a pseudodiferença dessas escolas, encontramos uma escassez de material e desassistência dos órgãos responsáveis.

A Constituição Federal (1988), no artigo 210 e a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 no artigo 32, inciso IV, parágrafo 3, garantem aos povos indígenas uma educação diferenciada, com metodologias próprias.

Aos dispositivos legais citados somam-se outros com o mesmo objetivo, como o Referencial Nacional para as Escolas Indígenas (1998) que traz a concepção de uma escola

diferenciada não apenas por ser bilíngüe, mas com uma proposta intercultural e libertadora através de uma pedagogia própria do povo onde está inserida, levando em conta todos os aspectos que a constituem. Como lembra Freire “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” (1999, p.59).

Em se tratando do processo ensino-aprendizagem, entende-se que a autonomia do educando é a sua alteridade, ou seja, o seu direito de ser diferente, de compreender o mundo de forma diferente e, por isso, o seu jeito de estar neste mundo também é diferente sem, contudo, ser inferior. E nesse sentido, essa escola também o deve ser. Teixeira (1995) lembra que tal diferença deve atender as necessidades dos indígenas, reconhecer que não é possível avaliar as habilidades cognitivas fora do contexto cultural, ou seja, significa maior qualidade, uma vez que além de conhecimentos tradicionais de sua cultura, os índios devem ter acesso, em decorrência do princípio da interculturalidade, aos conhecimentos próprios da cultura não-indígena. Não se trata, portanto, de diferenciar a escola indígena das outras escolas na qualidade oferecida.

Se a legislação garante aos povos indígenas o direito à educação diferenciada, é necessário qualificar essa diferença, pois “escola diferenciada muitas vezes - e esse é um equívoco grave - tem sido equacionada com escola de baixa qualidade” (TEIXEIRA. 1995, p.143).

Tal afirmação nos remete a uma outra temática: a adoção de professores não índios para os indígenas. O mesmo etnocentrismo cultural se faz presente nesta prática tão comum durante décadas da educação indígena. Acreditava-se que como os indígenas não tinham os mesmos conhecimentos que a sociedade não índia e sua cultura era considerada primitiva havia necessidade de pessoas “cultas”, ou seja, brancos que lhes transmitissem tais

conhecimentos para torná-los cidadãos. Essa concepção legitimou a presença do professor branco nas escolas indígenas e, conseqüentemente, a imposição de currículos e conteúdos que não tinham vinculação nenhuma com a cultura e a história desses povos.

E tratar da educação e do ensino-aprendizagem de um povo indígena remete-nos à tarefa de primeiramente conhecer sua cultura e sua história. Nesse sentido alguns elementos como identidade, formas de aprendizado e comunidade assumem significativa importância, pois são determinantes na forma de conduzir esse processo e na produção de conhecimento desse povo. Todos os apontamentos de resistência desses povos se apóiam na alteridade indígena como elemento fortalecedor de suas lutas em busca da cidadania plena, ou seja, do reconhecimento da sua identidade e dos seus direitos, principalmente a demarcação de suas terras e uma educação diferenciada.

Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica [...]. A ação pedagógica tradicional integra, sobretudo três círculos relacionados entre si, a língua, a economia e o parentesco. São círculos de toda cultura integrada. De todos eles, porém a língua é o mais amplo e complexo. O modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas. O modo como se transmite para seus membros, especialmente para os mais jovens, isso é a ação pedagógica.[...]. Se a ação pedagógica tem recriado continuamente a alteridade e a diferença desses povos indígenas, o que ocorre no período atual para que essa mesma alteridade e diferença estejam em tanto perigo, quando não já eliminadas?(MELIÁ,1997).

Essa afirmação de Meliá nos propõe um questionamento sobre a forma como tem sido conduzida a educação escolar indígena nesse país tão plural e, ao mesmo tempo, tão etnocêntrico nas políticas educacionais que privilegiam um modelo como sendo o único possível, sem levar em conta o multiculturalismo nos seus currículos. A lei educacional específica para os indígenas trata da importância da preservação desses aspectos culturais e suas formas de agrupamento. As comunidades onde estão inseridos grupos indígenas pouco

sabem a respeito da sua cultura. Como diz Ricardo (1995, p. 29), “O Brasil [...] desconhece e ignora a imensa sociodiversidade nativa e contemporânea dos povos indígenas”. Crescemos com esse preconceito e, por isso, desprezam-se oportunidades de partilha e trabalhos comunitários onde o saber de um enriquece o saber de outro.

Eles têm seus modos próprios de produzir e transmitir os conhecimentos necessários à realização do trabalho que garanta a sobrevivência da comunidade e à preservação de suas tradições culturais. Através dos seus gestos, costumes e crenças as comunidades vão formando as crianças e garantindo a alteridade do seu povo. Essas aprendizagens significativas se constroem como num grande mutirão, onde os saberes são partilhados por todos e o aprendizado é conjunto.

É necessário também levar em consideração a cultura e a história do povo onde se dá esse processo, pois ambos estão intimamente ligados. Pois para a sociedade envolvente, pensar uma educação onde o mediador do conhecimento não seja somente o professor, onde o principal elemento norteador da aprendizagem não seja a escrita, onde vários saberes se misturam e se alternam na produção do conhecimento que servirá a todos, não é algo comum.

No aspecto pedagógico, a postura adotada pelo professor em sala de aula, sua forma de se relacionar com a comunidade, de orientar a construção do conhecimento e mediar o processo ensino-aprendizagem revelam o currículo oculto que está implícito nestas atitudes. Por isso é importante que o professor conheça a realidade onde está atuando e as necessidades que dela emanam, bem como tenha respeito aos “saberes socialmente construídos na prática comunitária” (FREIRE. 1996 p.33).

Observando a dinâmica de funcionamento da escola formal inserida na comunidade e as práticas educativas presentes no convívio comunitário onde vários atores se fazem presentes, dentre eles, o professor, os idosos, a família, a liderança e outros agentes externos, podemos dizer que nela estão imbricadas diferentes práticas oriundas da tradição comunitária, da formação recebida pelo professor nos cursos dos quais participa e da Secretaria Municipal de Educação à qual esta escola está vinculada oficialmente. Ela é também espaço de encontro entre as tradições de pensamento ocidentais que geraram a prática educativa nas escolas, e as tradições indígenas que a demandam e ressignificam seu espaço. Dessas questões trataremos a seguir, e mais detalhadamente no terceiro capítulo.

1.1 - A Escola Municipal (indígena) Santo Antonio – comunidade São João



Escola Municipal (Indígena) Santo Antonio – foto: Jean Antunes

O antigo tuxaua da comunidade, R.B.S., atualmente morador do Taquarizinho⁹ começa a contar a história da escola na comunidade. Em 1993, começaram a discutir sobre a importância de ter uma escola ali mesmo para seus filhos. Com a ajuda de uma pessoa do CIMI (Conselho Indigenista Missionário) escreveram uma solicitação à Secretaria Municipal

⁹ Taquarizinho é uma extensão da comunidade São João onde mora R. B. S. e sua família.

de Educação fazendo o pedido de sua implantação na comunidade. Em 1996 a escola começou a funcionar de maneira informal com 22 alunos matriculados na 1ª série, embora o professor fosse contratado pela prefeitura. A comunidade retirou as palhas para a cobertura e forneceu a madeira para o assoalho. Em 1997, a escola foi oficialmente legalizada pelo decreto de criação nº 058/97, com o nome de Escola Municipal (Indígena) Santo Antonio, para atender à Educação Infantil (pré-escola) e o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries. Teve as atividades paralisadas durante o ano de 2003, sendo retomadas em 2004. Atualmente há uma proposta, inclusive com ato de criação, de trocar o nome da escola para Escola Municipal (Indígena) São Francisco. Entretanto, essa mudança ainda não ocorreu na prática.

Em 2006 a matrícula inicial do ano letivo foi a seguinte:

1ª série: 05 alunos;

3ª série: 12 alunos;

4ª série: 22 alunos.¹⁰

P. S. S., que também faz o curso de formação de professores, comenta que no início a comunidade estava toda espalhada, mas eles já faziam as assembléias para discutir seus problemas. Então resolveram reunir a comunidade toda num só local com as casas próximas umas das outras e da escola. Segue sua fala comentando que espalhado o povo não tem força, é preciso reunir para conseguir o que querem. Várias falas se misturam dizendo que zelam pela escola que é o local onde também acontece o curso de formação de professores e as assembléias dos indígenas que acontecem em Tapauá. M.S.S. lembra que se interessaram pela construção da escola porque precisam dela e todos apóiam sua afirmação.

¹⁰ Dados fornecidos pela Secretaria Municipal De Educação e Cultura de Tapauá em novembro de 2006.

Percebe-se claramente nas falas e na forma de relacionamento que a comunidade estabelece com a escola, que ela é uma importante conquista. Não é só um lugar de aprendizado e transmissão de saberes, mas no campo simbólico assume o papel de espaço de lutas, organização e fomentadora de outras possibilidades. É importante ressaltar que essas possibilidades de crescimento não são vistas no âmbito pessoal, mas comunitário. Ninguém fala que quer estudar para ter uma vida melhor, conseguir um bom emprego, comprar casa etc, discurso comum entre nossos alunos das escolas não indígenas. Todos ressaltam que querem estudar para ajudar mais seu povo. Essa visão do todo, do conjunto, do coletivo está sempre presente e é perceptível a cada atividade realizada. Embora existam projetos individuais e familiares, comumente esses projetos estão relacionados à comunidade. A escola se torna importante porque é um espaço de todos, de todas as crianças da comunidade e lá o aprender e ensinar estão ao alcance de todos. O seu funcionamento é para atender a todos e não há divergências sobre isso.

Ela funciona unicamente no turno vespertino com todas as séries supra citadas sob a orientação de um único professor. O horário é flexível de acordo com a necessidade da comunidade. Durante alguns momentos da pesquisa as atividades escolares aconteceram de manhã para facilitar um ou outro trabalho.

Não existe um acompanhamento constante de suas atividades pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, inclusive, é o próprio professor que improvisa o diário de classe para controle da frequência. Igualmente é o professor quem recebe e leva a merenda para a escola. Como não há um funcionário responsável pela limpeza e para fazer a merenda, é também o professor quem assume essas tarefas juntamente com os alunos. De certa forma, o

professor é o responsável legal pela escola e acaba colaborando com ela em outros serviços que, dentro da estrutura da secretaria, caberia a outros.

Indagados sobre a importância da escola na comunidade os pais responderam que ela está, sobretudo, na aprendizagem da leitura e da escrita para lutar por seus direitos. Essa frase dita por um dos anciãos, repetida pelo professor e pela maioria dos adultos da comunidade, parece estar assimilada também pelas crianças e jovens. A escola é vista como um instrumento para suas conquistas e, para os Apurinã da comunidade São João, tem uma função bastante específica e os pais sabem muito bem o que esperam dela: que os capacite e aos seus filhos para que tenham conhecimentos suficientes para a defesa de seus direitos e a conquista de seu espaço no ambiente em que vivem. As crianças afirmam que gostam de estudar e isso pode ser comprovado pela assiduidade às aulas e sua atenção durante o desenrolar das atividades. Uma criança disse timidamente que quer estudar para ser “doutora”, trabalhar na Casa de Saúde Indígena¹¹ e atender bem ao seu povo. Podemos perceber que, para os Apurinã da Comunidade São João, a escola tem a configuração de um espaço de lutas, onde os sonhos podem ser possíveis realizações.

Vale ressaltar aqui o registro da fala de uma professora dos próprios filhos no Taquarizinho:

M.S.S. inicia sua fala comentando sobre o curso de formação de professores. Analisa como muito importante sua participação e comenta suas dificuldades por não dominar bem o português. Pediu ao marido que construísse um local para funcionar como

¹¹ Casa de saúde é o nome dado ao posto de saúde localizado na cidade de Tapauá que atende aos indígenas do município.

escola para os filhos. Usaram o próprio dinheiro para serrar a madeira. “Coloquei a escola para os meninos. Tudo acaba, mais isso fica. Coloco o que é melhor: a escola” (M.S.S., 2006).

Há um consenso entre todos que a escola é algo imprescindível para a comunidade. Esse valor que lhe é atribuído está vinculado à idéia de escola enquanto espaço de aprendizagem que os capacite para suas lutas e conquistas e, conseqüentemente, como afirmação da identidade étnica. Quando falamos dessa valorização da escola, é importante lembrar que não se trata unicamente da escola oficial, mas desta escola forjada entre eles na práxis cotidiana ressignificando seu sentido e os conhecimentos nela adquiridos. Assim, podemos afirmar com Tassinari que:

[...] considero muito adequado definir as escolas indígenas como espaços de fronteiras, entendidos como espaço de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios (2001, p. 50)

Esses espaços de fronteiras em que articulam conhecimentos permitem-nos compreender a escola indígena como algo que está em constante construção. Ela ainda não está totalmente inserida na cultura e no modo de vida indígena, porém também não está totalmente alheia a isso. Nela coexistem práticas oficiais e comunitárias. Relembrando a imagem do artesão, ela está sendo construída pelas mãos dessas comunidades e nesse “modelar” estão presentes as mãos indígenas de professores e comunidades, bem como as das autoridades oficiais através do órgão gestor que a criou e a acompanha.

1.2 - Que tipo de currículo tem essa escola?



Sala de aula - foto: Célia Bettiol

A Escola Municipal (Indígena) Santo Antonio está inserida no contexto das casas da comunidade e sua construção, de forma arejada e aberta nas laterais, lembra a forma de construção das casas dos Apurinã, embora seja construída de madeira.

Esse aspecto é importante se levarmos em conta que em muitos municípios as escolas indígenas seguem o mesmo padrão de construção das escolas urbanas. No caso da comunidade São João a escola foi uma conquista e todos participaram de sua construção. Talvez por isso, se sintam à vontade dentro dela.

No entanto, ao chegar pela primeira vez e observar a sua arrumação, antecipadamente e de forma arbitrária, poderíamos dizer que é uma escola de educação bancária onde o professor é o centro e o detentor do saber. As carteiras estão arrumadas em filas e, na frente, está a mesa do professor. Há um velho quadro verde (de giz) e alguns cartazes escritos em Apurinã e outros em português que lembram o que parece ser alguns combinados entre professor e alunos, como: cuidar da limpeza da escola, ser assíduo, prestar

atenção, participar das aulas etc. Essa impressão é logo desfeita quando se observa pais sentados ao lado dos filhos e outros adultos que vão chegando calmamente e começam a participar da aula sem nenhum constrangimento. Não é preciso pedir licença ao professor para entrar, sentar-se em algum lugar, ensinar e aprender.

Em uma das conversas geradas na escola comentou-se sobre a demarcação das terras. O tuxaua comentou que o índio deve preservar a terra, a natureza e o que dela recebe. Se a água ou a terra não prestar mais, nós não vamos mais ter alimentos. O professor tomou a palavra e comentou que a demarcação de terras pelo Governo Federal visa também à preservação, pois ele sabe que os índios preservam a natureza. “Se isso tudo estivesse nas mãos dos brancos, não teria mais nada” (J.V.T.C., 2006). Nessas conversas que surgem de forma espontânea as crianças vão observando e aprendendo o valor do meio onde vivem e a importância do seu cuidado. A escola proporciona também oportunidade de outras aprendizagens, como por exemplo, no Taquarizinho, quando as crianças não querem estudar vão fazer artesanato de cestos e abanos. Nessa atividade, eles vão aprendendo através da tecelagem de cestos as técnicas que servem também para outras tarefas como a cobertura das casas etc. Essas aprendizagens se tornam mais significativas porque a família está presente reforçando aquilo que é ensinado com sua participação e seu exemplo.

Um currículo verdadeiramente interdisciplinar está implícito nessas atividades realizadas, senão de forma ostensiva e registrada em documentos, mas de forma vivenciada no cotidiano do fazer pedagógico. Conforme Silva T. (1995, p.194), “o currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas também é aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem que ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz)”. Nesse sentido, podemos dizer que o currículo da escola

Apurinã está construindo pessoas e suas identidades nesse contexto escolar. Enquanto relação de poder, ele está vinculado à Secretaria Municipal de Educação, como também autoriza a comunidade a estabelecer diferentes relações dentro da escola. Essas relações acontecem entre os pais, os alunos, o professor e a comunidade como um todo. Como o professor não potencializa sua função como o poder sobre a escola, essas relações configuram um currículo que permite a todos o ato de ensinar e aprender. Gimeno Sacristan diz que:

[...] se por currículo entendemos a complexa trama de experiências que o aluno obtém, incluídos os efeitos do currículo oculto, o plano deve contemplar não apenas a atividade de ensino dos professores, mas também todas as condições do ambiente de aprendizagem graças às quais se produzem esses efeitos: relações sociais na aula e na escola [...].(GIMENO SACRISTÁN apud VASCONCELOS, 2000, p. 99).

Esta definição proposta por Gimeno Sacristán contempla a forma indígena de planejar suas atividades pedagógicas que incluem todos os atores presentes no ato de ensinar/aprender, ou seja, as relações sociais exercidas no âmbito da escola estão plenamente incluídas no currículo e na sua corporificação através do fazer pedagógico.

Salientamos que essa dimensão do currículo tão amplamente comunitário é uma das preocupações da educação atual na formulação dos Projetos Político Pedagógico (PPP) das escolas, tão em moda nos dias atuais. Analisamos que a inserção da escola e seus sujeitos na comunidade a qual se destina é um facilitador para esse processo de democratização do poder no espaço escolar. Isso podemos aprender com as escolas indígenas.

2 - Os atores sociais da escola

Da escola participam diferentes atores que exercem funções e influências diferentes no seu contexto. Atores como o professor, os pais, os anciãos e os comunitários de forma

geral desempenham importantes papéis na configuração da escola Apurinã da comunidade São João. Além desses atores que participam diretamente do processo educativo, é importante também registrar a presença dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação que atuam como agentes externos e reguladores do processo.

2.1 - A figura do professor: a docência indígena



A figura do professor indígena é recente na comunidade São João, porém assume grande liderança junto a ela. J.V.T.C. que, em Apurinã, recebe o nome de Kamaxirieri, é o professor da comunidade. Quando criança, o avô proibiu a mãe de ensinar-lhe à língua materna, por isso ele entende bem, mas não fala fluentemente e nem escreve em Apurinã, embora faça esforço para aprender. Cresceu com o avô na cidade de Tapauá e aí estudou até a 8ª série. Lembra-se que era discriminado e que as pessoas o chamavam “caboclo”. Sua mãe ainda mora num bairro da cidade, Mutirão. Desde que a comunidade São João começou a ter escola em 1997, o professor sempre foi Apurinã. Há alguns anos, quando ficaram sem professor, o tuxaua pediu à sua mãe que permitisse que o filho fosse o professor da escola. Segundo ele aí começou uma mudança na sua vida. É importante lembrar que o preconceito étnico é muito forte na cidade, embora isso não seja admitido pela maioria das pessoas. Há

muita gente na cidade que é índio-descendente, porém, nega sua identidade, embora na própria aparência tenha traços indígenas.

No início de sua docência teve inúmeras dificuldades, pois como não tinha a referência da educação na aldeia, haja vista ter crescido na cidade, começou “copiando” o modelo de professor e aula que tivera na escola. Nesse período, duas famílias optaram por mandar os filhos para estudar na cidade. Segundo ele, isso o incomodava muito, pois percebia que algo estava errado e, refletindo sobre sua prática, pensou que seria bom que toda a família viesse para a escola e pais e filhos aprendessem juntos na mesma sala-de-aula. Como era pago para trabalhar em um só horário, a comunidade aceitou. E os resultados começaram a aparecer. Adotando a mesma didática da educação indígena, a escola tomou corpo e a confiança das famílias, ganhando grande importância.

O professor entende que o contato com o seu povo, seus parentes, e, sobretudo, o curso de formação do magistério indígena, do qual ele e mais outras três pessoas da comunidade participam, ajudaram-no a entender e assumir sua identidade indígena. Valoriza a língua materna como sinônimo de identidade. Hoje tem sonhos de terminar o magistério e continuar os estudos, fazer faculdade para poder ajudar mais o seu povo. Segundo ele, os Apurinã do Purus precisam lutar para conquistar seu espaço nas organizações indígenas do Estado. Na sua análise, os encontros que recentemente foram promovidos com os ribeirinhos, indígenas e algumas pessoas da cidade, permitiram uma aproximação maior entre todos e ajudou a diminuir um pouco o preconceito.

As crianças afirmam que o professor é legal, que nunca se zanga e que são eles é que não aprendem direito. Durante as observações às aulas ministradas pelo professor e

ouvindo suas experiências percebemos que sua principal dificuldade está em alfabetizar os alunos. Enquanto no ensino da língua materna a aprendizagem se faz a partir dos textos, em português o professor recorre à silabação. Essa prática denuncia uma repetição de suas experiências nas escolas “dos brancos”. A docência indígena é um desafio para esse professor que se formou na escola dos brancos, aprendeu a cultura dos brancos e hoje se vê desafiado a ensinar seus parentes na língua materna a valorizar sua cultura e a se auto-afirmarem etnicamente.

Esse desafio é claramente percebido quando se observa alguma atividade realizada na escola. Como o professor não fala fluentemente o Apurinã, ou a “Língua” como eles chamam a língua materna, os pais vão ensinando aos filhos e o professor também vai aprendendo. Quando chega o momento de escrever alguma coisa no quadro, algumas pessoas da comunidade que escrevem em Apurinã, vão para o quadro e discutem entre si a grafia das palavras que é escrita e copiada pelos outros. Algumas atividades transcritas do caderno de campo, relatadas a seguir demonstram essa coletividade da docência e do fazer pedagógico.

As atividades foram paralisadas para a merenda. O intervalo é aproveitado por todos de formas diversas: enquanto alguns jovens e o professor preparam o suco que será distribuído com biscoitos, outros vão para suas casas, outros ainda ficam encostados por ali, sentados no chão, conversando e rindo. Aparece um bichinho correndo e alguém, mais rápido que ele e o meu olhar, o apanha. Todos se aproximam, inclusive as crianças, para ver de que bicho se trata. Um dos adultos começa a falar na língua e todos acompanham com interesse o que me parece uma verdadeira aula de biologia.

O que nos chama a atenção nesta atividade é a forma como o ensinar e aprender não são tarefas específicas de nenhum deles e nem precisa de um tempo determinado para serem realizadas. Todos estão ali para as duas atividades, inclusive o professor. Todos podem ensinar a qualquer tempo e esse ensinamento não é algo superior nem inferior àquilo que o professor propõe.

Essas atividades ocorrem tranqüilamente sem perturbar o fazer pedagógico. Tudo faz parte da escola, tudo é importante e todos podem participar e usar a autoridade do ato de ensinar, desde que perceba ter algo a ensinar. Aprender e ensinar são coisas indissociáveis no fazer pedagógico Apurinã. O professor não outorga unicamente a si a função do ensino, assim como não estabelece que os seus conteúdos devem ter primazia sobre os outros. Num ritmo e tempo próprios, eles vão fazendo da escola um lugar verdadeiramente público e comunitário. Seguindo essa lógica, igualmente o plano de atividades é discutido com todos para que possa ser realizado. Os alunos, os pais e os comunitários estão plenamente inseridos nessa prática da escola.

No primeiro dia de aula da semana o professor saudou a todos, explicou o motivo de sua ausência no dia anterior: estivera juntamente com o tuxaua numa reunião na casa de saúde para discutirem os problemas que vêm enfrentando. O tuxaua confirma a informação e começam a falar sobre o que aconteceu. Parece-me uma socialização das informações ou uma prestação de contas do que fizeram na reunião. As crianças são convidadas a ouvir para que aprendam a não se deixar enganar pelos brancos. O professor propõe o programa da semana e consulta aos presentes sobre a possibilidade de realizá-lo, uma vez que no dia de contar histórias precisam da presença dos mais velhos e no dia de ensino da língua precisam igualmente contar com eles e com os outros adultos que sabem falar e escrever em Apurinã.

Essa coletividade da escola, essa docência conjunta retratam a escola como um espaço verdadeiramente comunitário. Ninguém se esquivava à responsabilidade de ensinar o que sabe, pois entendem que todos têm responsabilidade com as crianças e sua aprendizagem. Nessas atividades de narrar histórias e ensinar a língua há uma atualização da tradição e a oralidade cumpre seu papel de transmitir um conhecimento mais inteiro e mais coeso. Os mais velhos, por sua vez, reafirmam sua autoridade moral sobre a comunidade. A formação para a cidadania está sempre presente. A presença constante de pais e adultos nesse espaço faz dele um local privilegiado de discussões de assuntos de toda natureza que interessem à comunidade. As crianças e os jovens participam desse processo, sempre atentos a tudo, observando os mais velhos e aprendendo com eles.

Outra atividade com a comunidade organizada pela escola, em janeiro de 2006, retrata essa docência conjunta.

O professor distribuiu folhas em branco e solicitou que todos fizessem desenhos, o que vocês quiserem, dizia ele. Num clima de muita descontração, adultos, jovens e crianças se puseram a desenhar. Os lápis coloridos e os pincéis eram os favoritos de todos e houve um troca-troca de material. Enfim, com o trabalho feito, o professor solicitou que escrevessem o nome do que fizeram ao lado do desenho. Vamos escrever na língua. Então se procedeu a um verdadeiro mutirão de construção de saberes. Como o professor não tem domínio da língua materna, três pessoas foram até o quadro de giz para ajudar a escrever os nomes dos desenhos. Cada um ia dizendo o que desenhava e os quatro se entreolhavam e escreviam no quadro as palavras na língua materna sob o olhar atento de todos. Após repetir a palavra, o construtor do desenho a copiava ao lado (anexo A – atividade de desenho com a escrita em Apurinã e em português).

Nesse momento a escola deixa de ter a configuração dada pelo poder público e pela própria representação social que tem. Não é o professor que ensina e o aluno que aprende. Todos aprendem, todos ensinam. As famílias estão integradas com seus filhos nessa aprendizagem e valorizam o que eles fazem. Ao mesmo tempo, os filhos vêem os pais aprendendo e fazendo a mesma atividade que eles. Essa relação família – escola ocorre normalmente e as crianças percebem que a escola é importante, pois seus pais a valorizam também.

Outra vez se ouve a voz do professor pedindo que apresentem seus desenhos e digam o nome dele na língua e em português. Sem constrangimentos e sem pressa, um a um, dos mais velhos aos mais novos, todos apresentaram seu trabalho pronunciando primeiro em Apurinã, depois em português o nome do que desenharam. No quadro de giz ficou escrita uma longa lista de palavras em Apurinã com a tradução em português. Pedi licença ao professor para copiá-la e com sua permissão o fiz.

Nesse contexto, o professor necessariamente está vinculado à comunidade e sua dinâmica, conhecendo seus anseios, suas necessidades e construindo conjuntamente o projeto da escola que querem e desejam. A sua docência não pode estar desvinculada desse mutirão educativo que a comunidade vivencia. E, ao mesmo tempo em que isso encanta, é também um desafio. Uma vez conquistado o direito de ter uma escola indígena inserida nas suas comunidades, esses povos se depararam com a necessidade de ter também professores que, na sua docência, respeitassem seus modos próprios de aprendizado.

É importante refletirmos que o professor indígena, como todos os professores, precisa de formação para atuar de forma significativa no grupo em que trabalha. No caso do

professor indígena não basta saber a língua materna para ser professor, pois isso, de certa forma, as crianças vão aprender nas práticas comunitárias. E a sua formação precisa levar em conta as necessidades reais que esse professor tem para atender aos anseios que a comunidade possui em relação à escola.

Conforme Cavalcante e Costa (1996) “falar de docência é falar de formação”. As autoras refletem que a maneira como concebemos o homem, suas relações e o conhecimento dentre outras coisas, revela-se em nossa docência que é uma prática relacional de ensinar/aprender. Portanto, em se tratando da formação de professores indígenas, discutir currículo e sua formulação é algo obrigatório. E nesse contexto específico de formação para professores indígenas onde diferentes saberes se encontram nessa relação formandos/formadores, temos um campo fecundo para uma educação intercultural. Segundo Fleuri,

A educação intercultural se configura como uma pedagogia do encontro até suas últimas conseqüências, visando promover uma experiência profunda e complexa, em que o encontro/confronto de narrações diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento.[...] o que constitui uma particular oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, assim como de mudança das relações sociais, na perspectiva de mudar tudo aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária. (2000, p.10).

Com esta definição podemos afirmar que o respeito às diferentes culturas e identidades, o acolhimento de diferentes saberes e outras formas de produção de conhecimento são elementos construtores de uma sociedade mais solidária. E que a educação é um campo onde essa construção acontece, apesar de tantos equívocos já cometidos.

2.2 - A figura dos mais velhos: a tradição oral

Historicamente, as sociedades indígenas são definidas pela sua descendência de populações pré-colombianas, organizadas em sociedades igualitárias sem distinções entre possuidores dos meios de produção e de força de trabalho. Consideradas ágrafas, por não possuírem a escrita alfabética, essas sociedades transmitem seus conhecimentos e saberes pela oralidade comunicando e perpetuando a herança cultural de geração em geração. Nesse caso, as narrativas orais, os saberes aprendidos durante essas conversas têm um valor inestimável, pois essas fontes orais são em muitos casos, o único registro da história e da cultura de muitos povos. Conforme Junqueira,

A tradição oral imprime características significativas nessas sociedades. Uma delas é o desenvolvimento da atenção, do hábito de observar, não apenas o trabalho dos outros, mas os detalhes da natureza, seus ciclos e o comportamento das espécies animais e vegetais. Uma criança, mesmo antes de alcançar a puberdade, já é capaz de nomear as qualidades de diversas plantas, os costumes de muitos animais, podendo até decifrar os sinais da natureza, tais como a chegada do frio, das tempestades e das secas. É um aprendizado gradual que exige o aprimoramento dos sentidos, do saber ouvir, enxergar, sentir. Observa-se muito e pergunta-se pouco (2002,p.60).

Em muitos casos, a imitação de alguns atos dos adultos são importantes lições que preparam as crianças e jovens para ocuparem seus lugares desempenhando bem seu papel na organização social, quando forem adultos. A comunidade, através da tradição oral, se torna o principal lugar de aprendizado e este visa preparar a criança para a vida adulta. Assim, a comunidade assume vital importância no processo educativo, onde a escola exerce um papel secundário. A comunidade é quem assume potencialmente a função educativa. É no convívio comunitário que as crianças aprendem e constroem sua identidade. Meliá (1997) salienta que nas culturas orais há uma participação mais homogênea e plena de todos no saber tradicional. Há uma visão mais unitária do mundo, uma captação da vida como um todo e não simplesmente acumulação de coisas separadas.

A oralidade é uma importante forma de aproximar as gerações, pois é na memória dos mais velhos que se encontram as histórias e explicações sobre a origem e o sentido da existência. Entre os Apurinã da Comunidade São João essa aproximação é claramente visível na relação entre o professor José Valter e o “seu” Elói. Durante a dança do xingané o professor faz questão de estar próximo e colocar a mão no ombro do ancião. Em todos os momentos de reunião comunitária ele faz questão de registrar sua presença sempre fazendo alusão aos feitos do ancião e sua importância para a comunidade.

É importante ressaltar que, com o bilingüismo, essa tradição oral ficou marginalizada nos currículos. Como a cultura hegemônica supervaloriza a escrita, isso se reflete nas escolas onde todo ensino-aprendizagem se constrói sobre a escrita, em detrimento da oralidade. Não é o caso de negar o ensino bilíngüe e sua importância, pois aprender a “língua dos brancos” é uma necessidade colocada pelas comunidades indígenas. Trata-se de organizar o fazer pedagógico das escolas indígenas sobre outras bases que valorizem igualmente a comunicação oral como forma de ensino.

Partindo desse princípio podemos afirmar que oralidade é um dado importante da educação indígena, pois a palavra, a fala, é o recurso utilizado para ensinar e aprender. Repetir falas, imitar gestos faz parte do aprendizado e isso ocorre sem que haja um tempo específico para isso. Às crianças é permitido participar das festas, dos funerais, do lazer, das atividades domésticas, inclusive, das danças dos adultos. Elas estão plenamente inseridas no contexto comunitário e a aprendizagem acontece sem que haja formalidades e imposições para isso. Para todo tipo de saber dos adultos há algum modo de ensinar. Nessa relação de reciprocidade da criança com o adulto se constrói uma relação de autoconfiança. A partir dessa relação onde a criança está sempre sendo aprovada ou não pelo adulto, ela vai construindo sua autonomia,

vai amadurecendo e assumindo sua responsabilidade na comunidade e esta, por sua vez, vai articulando ações que possibilitem essa vinculação como o conhecimento da própria história contada pelos mais velhos.

Muitos já não sabiam mais a história do povo e da comunidade. Com o apoio do professor, os mais velhos foram contando o que sabiam e lembravam do passado e então estão recontando a própria história para que os mais jovens não se esqueçam e possam assumir sua identidade, saber porque estão ali, as lutas que os antepassados tiveram para conquistar o que têm hoje. Os mais velhos são respeitados e sua opinião é muito importante. Sempre são consultados para a tomada de decisões. O tuxaua, a liderança como eles preferem chamar, nunca decide sozinho. Para qualquer decisão convocam toda a comunidade. Primeiro é ouvido o conselho, os mais velhos e depois todos podem expressar sua opinião.

Apesar da liderança se dar em âmbito local, o respeito à tradição e aos mais velhos é cultivado entre todos os Apurinã. Quando os mais velhos contam suas histórias, os mais jovens ouvem com atenção e valorizam essa experiência. O próprio tuxaua da comunidade se coloca como ouvinte e aprendiz dos mais velhos, pois reconhece que, apesar da liderança que exerce, os anciãos possuem saberes e a memória de uma história que eles precisam aprender para não cair no esquecimento. É o caso de A. B. S., Apurinã da comunidade Tauamirim que encontramos em uma das fases da pesquisa visitando a comunidade:

Após o almoço (comemos peixe assado com farinha, pupunha e melancia), sentamo-nos no chão para ouvir as histórias do “seu’A. B. S. Ele é Apurinã e considerado um grande líder por todas as comunidades indígenas do Purus. Durante muito tempo foi a voz dessa etnia e transmite esse espírito de luta aos mais jovens. Perguntei-lhe sobre a época em

que estudou em Manaus e ele começou a contar sua experiência escolar com os salesianos. “Aprendi o português, a conhecer as leis do branco e os direitos do índio. É importante aprender o português para lutar por nossos direitos” (A.B.S., 2006). Então começou a falar sobre as questões e discussões das quais participou para a demarcação das terras do Tauamirim. Todos ouviram com atenção e de vez em quando ele era interrompido por alguma pergunta ou para alguém acrescentar alguma informação.

Nesses momentos há uma afirmação da história desse povo e, com ela, uma afirmação da identidade Apurinã. Esses saberes dos mais velhos aprendidos por todos dão uma unidade aos conhecimentos veiculados na comunidade. De certa forma o conhecimento de um torna-se propriedade de todos. Nesse coletivo, há uma atualização do conhecimento tradicional que vai incorporando outras informações trazidas pelos mais jovens e pelo professor. O conhecimento tradicional aliado aos novos produz outros conhecimentos que vão sustentando e imprimindo características próprias ao ser Apurinã. Afinal, nenhuma identidade é rígida ou imutável.

2.3 - Os pais e a comunidade: responsabilidade conjunta na educação

A comunidade é quem assume potencialmente a função educativa. É no convívio comunitário que as crianças aprendem a se comunicar, cuidar da casa, plantar, caçar, pescar, cuidar dos filhos, conhecer sua história e vivenciar sua cultura. As meninas vão aprendendo com as mães, as avós, com as mais velhas as tarefas específicas das mulheres dentro da organização social. Da mesma forma, os meninos aprendem suas tarefas com os pais, com os homens mais velhos e com os outros adultos da comunidade. É comum ver os indígenas, sobretudo as mulheres, rodeadas de crianças que as acompanham nas idas à cidade, nos

afazeres domésticos, enfim, em todas as atividades. Concordamos com Brandão (1981) quando ressalta que a aprendizagem se dá de maneira não formal, onde todos os agentes desta educação comunitária criam de parte a parte as situações que, direta ou indiretamente, forçam iniciativas de aprendizagem. Essas iniciativas quase sempre não são impostas e existem misturadas com a vida em momentos de trabalho, de lazer, de camaradagem ou de amor. Os saberes de cada membro da comunidade, homens, mulheres, crianças, adolescentes, velhos, adultos, enfim, o saber de cada um se mistura para se transformar em aprendizagem para todos. Ainda segundo Brandão (1981, p.12) “a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida”.

Toda comunidade tem sua forma de comunicação e aprendizagem própria. Entre os indígenas não é diferente. Apesar dos preconceitos que apontam tantas dificuldades, a organização da convivência entre eles mostra-se como uma alternativa para nossas velhas estruturas de poder. O fato de terem preservado parte de sua cultura e sua língua materna ao longo de tantos anos de devastação a que foram submetidos, mostra que a relação ensino-aprendizagem (e aprendizagem significativa) tem bases sólidas e internalizadas pelos sujeitos em questão.

Os Apurinã da comunidade São João entendem a educação como responsabilidade primeira dos pais, porém toda comunidade acompanha o aprendizado e o desenvolvimento das crianças, dando conselhos e bons exemplos. Os mais velhos são convidados a colaborar nesse processo através da experiência, contando a história do povo, seus mitos, suas crenças, valorizando as lutas dos antepassados e, conseqüentemente, ajudando as crianças a construírem e assumirem essa identidade indígena com orgulho.

A valorização da infância enquanto fase primordial de desenvolvimento do ser humano é algo bem presente e facilmente percebido nas relações da comunidade. As crianças participam integralmente da vida comunitária, porém, a elas não são dadas tarefas que possam atrapalhar o seu tempo de brincadeiras ou de aprendizagem com os adultos. As crianças brincam livremente no espaço da comunidade, acompanham os pais em algumas atividades e ajudam em pequenas tarefas. Durante o período da pesquisa nunca presenciamos cenas de violência ou constrangimentos impostos às crianças. Da mesma forma, na escola, o professor nunca ridiculariza ou constrange o aluno na frente dos demais. Os erros e acertos são vistos como parte integrante do aprendizado e ninguém se sente inferiorizado por isso.

Os pais conversam com os filhos em tom amigável e incentivam-nos a aprender bem na escola. As mães estão sempre rodeadas pelas crianças e solicitam constantemente sua ajuda para carregar alguma sacola, olhar o filho menor, buscar alguma coisa, enfim pequenas atividades que possibilitam uma parceria entre adultos e crianças. Os filhos podem sentir a presença e acompanhamento dos pais em suas atividades, seja na escola ou na comunidade e isso, de certa maneira, dá uma segurança que é perceptível na execução dessas tarefas.

As crianças estão sempre por todo lado e em todo lugar. Participam da dança do xingané, das conversas, das atividades do cotidiano da comunidade e das reuniões, onde permanecem caladas, ouvindo e observando tudo. Quando indagadas sobre o que mais gostavam de fazer, responderam que gostavam de brincar, de estudar. Tudo se transforma em brincadeira nesse universo. Em uma visita à casa de M. S. S. nos acompanhou A.F.S.S., o tuxaua, toda sua família e outras pessoas da comunidade. A caminhada de quase uma hora não pareceu cansar as crianças que a todo o momento encontravam alguma coisa para virar uma

brincadeira. Os pais aguardam o ritmo dos filhos enquanto vão conversando pelo caminho. Não apressam e nem repreendem as crianças.

Esse contato direto, freqüente e tranqüilo com os adultos é algo potencialmente educativo. As tarefas não parecem incomodar as crianças, pois há sempre a possibilidade de se inventar uma brincadeira durante sua execução. O tempo é vivido de acordo com o ritmo que a tarefa impõe. Não há pressa nem punição pela vagarosidade com que a mesma é realizada. Essa forma de viver o tempo permite que a convivência de adultos e crianças ocorra sem conflitos. É possível coexistir no mesmo espaço e no mesmo tempo as brincadeiras infantis, a curiosidade das crianças e os afazeres dos adultos. Nessa coexistência, pais e filhos, crianças e anciãos se encontram, se respeitam e trocam seus saberes.

2.4 - Os atores externos: a interferência da Secretaria Municipal de Educação na escola indígena

A SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) do município de Tapauá – AM tem um coordenador da Educação Indígena no município¹² e, de forma geral, mantém boas relações com a comunidade São João. Como mencionamos anteriormente, a vasta região territorial do município de Tapauá abriga diferentes etnias, totalizando uma grande demanda educacional em escolas específicas e “diferenciadas”. Os professores participam do projeto de formação e se encontram por ocasião das aulas desse curso. Nesses momentos fazem trabalhos coletivos e discutem juntos a questão da escola indígena no município. Apesar dos avanços já conquistados como a participação no curso de formação para professores indígenas e no Conselho Municipal de Educação, os povos indígenas desse município ainda não

¹² O coordenador da educação indígena é um professor não índio da Rede Municipal de Ensino

conseguiram fazer com que a Secretaria Municipal de Educação estabeleça uma política específica para a educação indígena. Essa coordenação municipal não consegue chegar de forma suficiente às comunidades para atender às suas necessidades. Sendo assim, podemos dizer que não há um acompanhamento das atividades pedagógicas realizadas nas escolas indígenas, como também não há reuniões periódicas para esses professores. Nenhuma escola em comunidade indígena atende ao Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries.

Durante a pesquisa encontramos alguns indígenas, dentre eles um que nos acompanhou em várias atividades, que têm domínio da leitura e da escrita, mas não tem documentação comprobatória para validar seus estudos. Esse rapaz que já atuou como agente comunitário de saúde, domina a escrita da língua materna e sabe ler e escrever em português demonstra interesse em continuar seus estudos, porém se vê desanimado em iniciar a primeira série. Não há uma preocupação em atender essas pessoas através dos testes indicados pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira).

Segundo informações do Secretário Municipal de Educação existem algumas iniciativas das escolas da sede em fazer trabalhos que visem minimizar o etno preconceito entre os alunos. Citou como exemplo eventos realizados durante o dia do índio, momento em que uma escola visitou a comunidade São João. Há uma preocupação em promover atividades que sensibilizem para o respeito às diferentes culturas. No entanto, falta uma articulação maior para atender de forma satisfatória à educação indígena local, como apoiar os professores nas suas dificuldades pedagógicas incluindo a de alfabetizar os alunos.

Analisando a forma de organização da educação escolar na comunidade São João, percebemos que a escola se torna um espaço de fronteira onde diferentes saberes se

entrecruzam e possibilitam diferentes aprendizagens, sejam elas no campo cognitivo, afetivo ou espiritual. Esse espaço, como afirma Bordieu (2004) torna-se um campo de lutas, se não de lutas armadas, mas de lutas simbólicas onde os atores envolvidos buscam ganhar o que foram empreender; talvez para a Secretaria Municipal de Educação local, apenas o cumprimento de mais uma lei ou burocracia, mas, para os indígenas, a conquista de algo bem maior: instrumentalizar-se através da aquisição da leitura e da escrita, bem como da elaboração de novos conhecimentos para garantir a efetivação de seus direitos na sociedade.

CAPÍTULO 3 – O FAZER PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL (INDÍGENA) SANTO ANTONIO: MISTURANDO PRÁTICAS E INCORPORANDO TRADIÇÕES



Neste terceiro capítulo tratamos das práticas educativas comunitárias incorporadas pelo fazer pedagógico da Escola Municipal (Indígena) Santo Antonio. Como vimos no segundo capítulo a comunidade tem uma intensa participação nas atividades desenvolvidas pela escola e isso ocorre espontaneamente. Algumas dessas atividades são planejadas conjuntamente, outras vezes elas surgem de um fato ocorrido, de uma narrativa feita por alguém ou simplesmente de uma tarefa que está em curso. Nessas participações a escola assimila práticas, modos de ensinar, saberes e tradições que a comunidade possui.

1 - A responsabilidade comunitária da educação e o ensino bilíngüe

A língua materna é muito importante entre os Apurinã. Na concepção deles, é sinônimo de identidade, de lutas pelos direitos, por isso, é importante que seja ensinada na escola. Os momentos de ensino da língua são verdadeiramente construídos coletivamente como mostra o texto a seguir retirado do diário de campo:

Entrei na sala de aula e disse bom-dia e ouvi em resposta outro bom-dia acompanhado de outras palavras de acolhida em português e em apurinã. Sentei-me na última cadeira como sempre tenho feito. No quadro há alguns exercícios de matemática que os alunos, de cabeça baixa, resolvem no caderno. Terminada a tarefa, o professor diz que é hora de estudarem a língua e que conforme o combinado no dia anterior quem dará aula será E. F. B., aluno da 3ª série. O rapaz levantou-se, dirigiu-se ao quadro e iniciou a aula. Nesse momento a multissérie deixou de existir e o conhecimento passou a ser construído coletivamente. Ele inicia a explicação colocando no quadro as vogais A I O E e pede que todos repitam. Fala sempre em Apurinã e todos parecem compreender bem demonstrando muita atenção na explicação. A seguir escreve NA NI NO NE que todos repetem. Diz alguma coisa em Apurinã e começa a escrever palavras. Várias palavras são escritas com a participação de todos. Uma jovem diz alguma coisa da qual todos riem e ele traduz as palavras para o português. Em seguida pede que eu repita em Apurinã as palavras escritas no quadro.

Essa troca de papéis entre professor e aluno ocorre tranquilamente entre os Apurinã. Permitir ao outro que expresse seu conhecimento e aprender com ele é algo comum e não afeta a relação professor – aluno. O professor não é obrigado a saber tudo e nessa postura há espaço para os diferentes saberes que os alunos trazem. O professor não se sente diminuído ao aprender com o aluno e nem a comunidade entende isso como uma falha do professor. Essa

prática repetida em várias situações favorece uma aprendizagem mais significativa, mais coesa, pois os alunos vão entendendo que em todos da comunidade existe algo a aprender. O conhecimento passa a ser algo presente em todos e, por isso, ao alcance de todos. Ninguém é detentor de todo o saber, ele está presente de várias formas, em diferentes pessoas e é colocado em comum por todos. Percebemos que o professor valoriza muito o ensino da língua materna e nesses momentos faz questão de sentar-se e colocar-se na atitude de quem aprende, faz perguntas, responde àquelas feitas pelo orientador da atividade e demonstra interesse pelo que está sendo ensinado. Outros alunos mais velhos que também sabem a língua materna colaboram com o orientador para que os menores aprendam bem. Adultos que porventura vão passando pela escola param para apreciar a aula e contribuir se houver alguma necessidade. Essa prática onde a comunidade é responsável pela educação das crianças é incorporada pela escola no ensino da língua materna. Todos se sentem comprometidos e não se esquivam em colaborar.

Essa dinâmica conjunta da docência ocorre tão tranqüilamente que parece alheia àquilo que conhecemos como escola. Esses saberes da comunidade penetram a escola, permeiam sua prática e incorporam-se nela. É difícil não lembrar das nossas escolas não índias com tantas dificuldades quando se trata da participação da comunidade e, não raras vezes, dos próprios alunos. Remetamo-nos às reuniões, onde a prática é que os pais, calados, escutem o que o gestor e os professores têm a dizer. Analisando o uso do discurso em nosso sistema educacional, Freire (1996, p. 75) afirma que “Há direitos estabelecidos dentro do sistema educacional. A um palestrante, por exemplo, cabe a palavra e qualquer outra fala, se não autorizada pelo palestrante, é vista como inconveniente”. Nossa sociedade tem dificuldades em encontrar espaço para os diferentes saberes e isso é reproduzido pela escola.

Toda escola tem desafios e na Escola Municipal (Indígena) Santo Antonio o ensino da língua materna e da língua portuguesa é um desafio perceptível para os olhos de quem observa essa comunidade. Nesses dois pilares repousam o que a comunidade entende como estar preparado para travar suas lutas. A língua materna porque, como já dissemos, é sinônimo de identidade e isso é fundamental para os Apurinã. A língua portuguesa porque, segundo eles, aprender a escrita dos brancos é uma necessidade para lutar e garantir seus direitos. Conforme Meliá (1989, p.32) “A necessidade da alfabetização é uma realidade do contato, ou seja, produto de uma situação em que os indígenas passam a participar, ainda que como oprimidos, de um grupo social mais amplo, no qual o domínio da leitura e da escrita é um fator de poder”.

Essa necessidade é real e não se pode negá-la e se constitui a maior preocupação da comunidade e o que os pais esperam da escola. Diferentes esforços são empreendidos nesse sentido. Em uma das visitas à casa da Madalena ela nos apresentou o desejo de traduzir para o português uma lista com as palavras mais usuais para poder trabalhar com os filhos. Todos se prontificaram a ajudar e nesse momento foi confeccionado um pequeno dicionário (anexo B) como nos mostra o relato do caderno de campo.

A construção do pequeno dicionário foi algo extremamente coletivo e prazeroso. Madalena apresentou a lista de palavras que havia feito e juntamente com o tuxaua Adílio, seu Adriano, o professor José Valter, Samuel e outras pessoas da comunidade foram discutindo as palavras escritas e seu significado. De posse da lista eu ia escrevendo a tradução em português. Em alguns momentos eu não sabia exatamente a qual bicho e peixe se referiam e provocava risos em todos. A tarefa estendeu-se pela tarde inteira e todos participaram ativamente até o final.

Esses esforços demonstram que todos estão empenhados em colaborar com a aprendizagem ocorrida na escola. A construção dessa lista de palavras oportunizou a discussão sobre a necessidade de confeccionar materiais didáticos dessa natureza. Nesses momentos percebe-se que a ausência de ações específicas para a educação indígena impõe muito mais dificuldades que aquelas vistas superficialmente. Uma vez produzido o material é necessário ter recursos para a sua multiplicação a fim de que o mesmo seja utilizado em sala de aula. Como não existe uma autonomia financeira dessas escolas, os professores muitas vezes não sabem quais caminhos tomar para conseguir obter tais recursos e isso impede o crescimento e o sucesso de importantes iniciativas comunitárias.

Essa preocupação em ensinar bem a língua materna e o português leva-nos a refletir sobre a questão do bilingüismo nas escolas indígenas. É importante ressaltar que para os indígenas que possuem a língua materna, o português deveria ser ensinado como segunda língua e o ensinamento produzido na escola deveria ser feito na língua materna. Isso nos leva a entender que o professor deveria dominar bem as duas línguas. Todavia, como isso nem sempre é realidade encontramos diferentes sujeitos bilíngües atuando dentro dessa questão. Há os que sabem bem as duas línguas, os que sabem somente uma e aqueles que não dominam fluentemente nenhuma das duas. Sobre o ensino bilíngüe e seus diferentes sujeitos D'Angelis diz que:

Nem se trata de graus, mas de diferentes tipos de domínio de línguas, de situações de sujeitos bilíngües. O que me parece interessante é que isso pode caracterizar também diferentes professores que a gente pode ter em muitas situações, um professor bilíngüe pode ser alguém que não tem as condições, por exemplo, tanto para alfabetizar na língua materna, quanto para introduzir a segunda língua. Mas sua condição particular de sujeito bilíngüe pode permitir que ele assuma uma apenas, dessas duas funções dadas aqui como exemplo. É claro que isso pode exigir um refinamento na classificação do magistério indígena ou até na carreira (distinguindo, por exemplo, professor bilíngüe alfabetizador de professor não-alfabetizador, professor bilíngüe de apto ao ensino de 2ª língua x não apto, etc.), mas ao mesmo tempo isso amplia, em alguns lugares, as possibilidades de escolha e de formação de professores (2005, p. 118).

No caso da escola da comunidade São João o professor é um sujeito que não está apto a alfabetizar na língua materna, pois não a domina fluentemente na fala e na escrita, nem para introduzir a escrita da segunda língua uma vez que não domina técnicas de alfabetização em português. Essa barreira é rompida no tocante à alfabetização na língua materna pela participação da comunidade nas aulas onde, como já foi descrito, os que sabem estão dispostos a ensinar aos que não sabem. No entanto, para o ensino da segunda língua há bastantes dificuldades, pois essa função é totalmente atribuída ao professor e é dele que a comunidade espera esse ensinamento.

Contudo, como observamos anteriormente, o professor não recebeu capacitação para alfabetizar e encontra dificuldades, sobretudo, para avançar na leitura e escrita de palavras e textos. Vale ressaltar que a alfabetização é uma dificuldade também entre as escolas não índias. Inúmeras pesquisas realizadas demonstram que alunos do 5^a ano do Ensino Fundamental não sabem ler e interpretar corretamente os textos. Recentemente a mídia divulgou o pacote de medidas para a educação nacional proposto pelo Ministério da Educação (MEC) onde os municípios que conseguirem maior índice de alfabetização receberão incentivos em forma de recursos para a educação. Entretanto, essa preocupação parece não atingir as escolas indígenas, pois a formação dos professores não contempla essa necessidade. Por isso, infelizmente, a escola não consegue atender plenamente os anseios da comunidade. Há muita clareza sobre o que esperam da escola como também sobre o que se espera do trabalho do professor; no entanto, apesar dos inúmeros esforços empreendidos comunitariamente, essa escola não está suficientemente preparada para se colocar a serviço do projeto comunitário.

Meliá (1989, p. 11) ressalta que “não existe escola sem escrita e quase não se dá escrita sem escola”. Assim, entende-se o anseio da comunidade em esperar da escola a aprendizagem da escrita, seja na língua materna, seja em português. Muitas vezes, por falta de uma discussão mais ampla da política educacional ou por mera falta de procedimentos mais formais a escola se desenha como incapaz de responder a esses anseios comunitários.

Apesar dessas dificuldades a língua materna está presente no fazer pedagógico e essa vitalidade é importante, pois, como nos alerta Teixeira (1995, p. 310), “[...] sabe-se que quando elas deixam de ser faladas pelas crianças como primeira língua é um pouco como os animais e as plantas que perdem sua capacidade de reprodução”. No caso da Escola Municipal (Indígena) Santo Antonio, verificamos que a construção do saber, quando orientada por outros, sempre se faz em Apurinã. O professor utiliza o português, mas recorre à língua materna para se fazer melhor entender ou solicita que alguém o faça quando necessário.

Essa mistura das línguas na dinâmica do trabalho permite que o bilingüismo ocorra de forma a não permitir um detrimento da língua materna em relação ao português no âmbito da fala, ou seja, na oralidade, pois há sempre o risco de se escrever mais em uma das línguas, no caso, em português como alerta Meliá (1995). Assim, uma vez conquistada a escrita faz-se necessário cuidar para que não se sobreponha a escrita na língua portuguesa como superior à escrita na língua materna. Nesse caso, os usos de materiais confeccionados pelos comunitários, como o dicionário, ajudam a manter a vitalidade da língua materna. Conforme D’Angelis (2005), ensinar **na** língua é mais importante que ensinar **a** língua, pois enquanto se ensina na língua, as crianças vão aprendendo –na e isso é um fortalecimento da língua materna, ou seja, a educação escolar vai mantendo sua vitalidade.

Durante a pesquisa encontramos pouco material escrito na comunidade e na escola. O professor reclamou da falta de livros, mesmo em português, para que os alunos pudessem ter um contato maior com os textos. Poucas vezes os comunitários utilizam a escrita para se comunicar ou fazer outras coisas. Em uma das reuniões o tuxaua apresentou-nos um pequeno pedaço de papel escrito em português com a provável data do início da comunidade. Em outro momento o professor distribuiu as certidões de nascimento enviadas pela Funai. Em algumas casas percebemos revistas velhas ganhadas dos moradores da cidade. Fora isso não identificamos a prática da escrita em nenhuma das línguas como uma atividade constante na comunidade. A oralidade ainda é a forma mais usual para a veiculação dos conhecimentos e a garantia da memória coletiva de suas tradições.

2 - O respeito às tradições na dinâmica da aprendizagem

Existe um cuidado por parte do professor em respeitar e fazer respeitar as tradições de seu povo dentro da escola. Há sempre a preocupação em abordar a cultura local nas tarefas desenvolvidas na sala de aula. Aprofundar a discussão sobre suas organizações sociais, crenças e tradições é uma forma de avançar na construção de uma escola diferenciada não apenas nos métodos, língua e conteúdos, mas, sobretudo, na sua própria configuração. Pois essa escola diferenciada deve fazer a diferença nesse sentido, ou seja, revendo essa concepção de escola como mais um órgão oficial presente na comunidade com funções específicas colocadas por seus gestores, no caso, não índios. A incorporação dos conhecimentos tradicionais, das crenças, costumes e da língua materna articulados aos outros conhecimentos da cultura não indígena que devem ser trabalhados pela escola atendendo ao princípio da interculturalidade devem promover uma maior capacitação aos indígenas que conferem a

esses outros conhecimentos significados e valores condizentes com suas tradições. Como afirma Teixeira:

O domínio de dois mundos de etnoconhecimentos não é incompatível. Aliás, o acesso a um número maior de estratégias intelectuais devidamente contextualizadas dá muito maior capacidade de enfrentar situações novas, de modelar adequadamente a situação real para se chegar a uma possível solução ou curso de ação. [...] Da mesma forma que não teríamos acesso ao mundo acadêmico internacional sem inglês, o índio não terá acesso à sociedade moderna sem o português, no Brasil. E eles têm direito a isso e desejam isso (1997 p. 143 - 144).

Como vimos, esses novos conhecimentos que devem ser produzidos no âmbito da escola atendem ao que os pais esperam dela: que capacite e instrumentalize suas crianças e jovens para a efetivação de seus direitos e o reconhecimento de si mesmos como cidadãos.

A valorização da história do seu povo, dos mitos que fazem parte da sua vida, do respeito às tradições estão presentes no ato de ensinar / aprender. No momento em que vão participando desses saberes, vão atualizando seus conhecimentos e nessa atualização vão se fazendo novas vivências históricas desse povo. Essas vivências, por sua vez, são incorporadas pela escola no momento em que estão presentes nos sujeitos envolvidos no fazer pedagógico, ou seja, para a sala de aula, alunos, professor e outros participantes levam sua história e o fluxo que a partir dela se constrói.

Um mito contado na escola pelo professor ou por um adulto da comunidade, acompanhado da gesticulação e da corporalidade que os indígenas incorporam a esse ato acaba sendo uma lição para as crianças e a tradição presente neste ato é atualizada dentro da escola. Conforme Silva A.,

Através de signos concretos, e de histórias e personagens maravilhosos, os mitos falam de complexos problemas filosóficos em que os grupos humanos, por sua própria condição no mundo, devem se defrontar[...] É assim que as sociedades indígenas conseguem apresentar conhecimentos, reflexões e verdades essenciais em uma linguagem que é acessível já às crianças que, deste modo, muito cedo, entram em contato com questões cuja complexidade irão aos poucos descobrindo e compreendendo (1995, p. 327).

Podemos dizer que os conhecimentos e reflexões presentes no mito contado na escola passam a fazer parte do seu corpus uma vez que é impossível desmembrar essas práticas do fazer pedagógico, pois quando ocorrem na escola são, ao mesmo tempo, práticas comunitárias e práticas pedagógicas. Não se trata simplesmente do mito, mas de todos os sentidos envolvidos no ato de narrá-lo. As sensações envolvidas nesses momentos permitem aos participantes da atividade organizarem sínteses próprias do conhecimento tradicional e de outros conhecimentos não índios que se fazem presente nessas atitudes comunitárias vivenciadas pela escola. Pois a valorização da própria cultura com suas tradições só se dá se colocada em confronto com outras culturas.

No caso da escola da comunidade São João, esse confronto se faz pela própria formação que o professor recebe no curso de capacitação para o magistério e seus formadores, nas pessoas que chegam para visitar ou fazer algum tipo de trabalho como os agentes do CIMI (Conselho Indigenista Missionário), da Pastoral da Criança, da SEMEC local (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) ou como no nosso caso, para trabalhar a pesquisa.

É importante ressaltar que “tudo que é importante para a comunidade, e existe como algum tipo de saber existe também como algum modo de ensinar”.(BRANDÃO, 2006, p.22).

Como vimos, esse modo de ensinar internalizado nas práticas comunitárias é absorvido pela escola no fazer pedagógico. Aqui lembramos, dentre outras questões

importantíssimas do mito como as citadas por Silva A. (1995), a linguagem oral e corporal utilizada na narração dos mitos e outras histórias. Essas práticas desenvolvidas pelos adultos são imitadas pelas crianças que vão aprendendo esse sentido da corporalidade articulada à arte de narrar.

O corpo tem uma significação própria entre os indígenas. Ele é enfeitado em dias de festas com cores diferentes que marcam cada acontecimento. Os rituais de iniciação são sempre marcados por alguma tarefa executada no próprio corpo, sejam elas de privação de algo como meio disciplinador, seja de demonstração de coragem ou de algum ornamento especial que demonstre no corpo o motivo da celebração. A fala está sempre articulada a algum gesto que amplie o seu sentido.

No caso dos Apurinã, o costume de falar alto e gesticular muito são hábitos preservados dos ancestrais. O corpo se torna parte integrante da aprendizagem, pois a utilização deste como mediador das narrativas e outras funções da fala utilizada na forma tradicional de se comunicar, é incorporada também pela escola quando são trabalhados textos que utilizem a narrativa como técnica de trabalho. Para ilustrar o exposto recorreremos às anotações do diário de campo:

Emerson vai conduzindo a aula da língua com muita segurança. Gesticula bastante quando fala e os alunos repetem esses mesmos gestos quando repetem os textos formulados no quadro. Nesse momento estão aprendendo a escrever os cumprimentos.OA, diz ele, fazendo um gesto de cumprimento a um passante imaginário. Os alunos repetem OA, repetindo também o mesmo gesto. No momento em que vão contando a história da construção da escola, vão apontando para as partes que estão sendo mencionadas. Há uma

gesticulação intensa que junto com a fala, prendem o ouvinte ao interlocutor. Quando muda o narrador, igualmente prosseguem o mesmo jeito de falar e gesticular. Para cada fala há um gesto que lhe dá um sentido próprio. Parece que a fala está plenamente integrada ao corpo.

Essas situações ocorridas na escola refletem essas aprendizagens que vão sendo assimiladas pelos educandos. Mesmo quando o objeto de ensino é algo externo a eles, esses gestos tão comuns vão sendo incorporados no ato de ensinar e aprender. Nem sempre esse ensinamento ocorre de forma consciente, entretanto, ele está tão presente nestes atos que sua internalização é certa. Essas tradições do ser Apurinã vão sendo atualizadas pelo fazer pedagógico, embora muitas vezes nenhum dos envolvidos o perceba como tal, no entanto, a identidade está sendo construída a partir dos mais velhos que vão ensinando os mais jovens.

3 - A autonomia da criança no ato de aprender

Desde a mais tenra idade as crianças participam da vida comunitária Apurinã. Os pais permitem que elas experimentem suas possibilidades e limitações nas pequenas tarefas das quais são incumbidas, como cuidar do irmão menor, pescar com os adultos, preparar o açaí, participar das danças e das festas comunitárias e tantas outras atividades presentes na dinâmica da vida comunitária. Elas se sentem competentes para executar as tarefas que lhes são atribuídas e sempre as realizam, mesmo que não consigam fazê-las com a mesma rapidez ou perfeição dos adultos. Por outro lado, os adultos também não lhes fazem esse tipo de cobrança e essa relação de confiança permite à criança adquirir segurança para aprender aquilo que está à sua volta e lhe é ensinado. Conforme Veiga (2005, p. 139), “As crianças aprendem o que vêem. Aprendem involuntariamente”. Esse aprendizado na relação com o

adulto lhe dá autonomia e segurança para aprender e, mais tarde, desempenhar o papel que dela se espera na comunidade.

Na escola esse relacionamento de confiança estabelecido com o professor possibilita à criança a mesma segurança para aprender. Segundo Freire (1996, p.60) “é nesse sentido [...] que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença[...]” Falar em sujeitos dialógicos significa admitir que professor e aluno são sujeitos do processo ensinar/ aprender, e que esses sujeitos estão interagindo numa dimensão dialógica de respeito ao ritmo e aos saberes um do outro. Em se tratando da Escola Municipal (indígena) Santo Antonio essa dialogicidade se faz presente no respeito imprimido nessas relações onde ninguém se julga dono do saber e, por isso, não está apto a julgar ou inferiorizar o outro. Da mesma forma, cada um tem direito a aprender no seu ritmo e a se expor no momento que julgar mais oportuno. Essa autonomia na aprendizagem é claramente identificada em diferentes momentos. Para ilustrar essa afirmação vamos recorrer a uma passagem registrada no caderno de campo.

Nesse momento o professor trabalha as letras do alfabeto. Alguns vão chegando e sentando-se em qualquer lugar da sala. Várias pessoas da comunidade entram e saem da sala sem perturbarem a aula que está em curso. Da cadeira posso ver as pessoas da comunidade sentadas no jirau da casa do Emerson. Conversam e riem enquanto assam peixe e alguém roça o quintal. De vez em quando param e prestam atenção na escola. Os alunos vão repetindo as letras que o professor indica. Severino, um adulto, sempre pronuncia as letras antes que o professor o faça. O professor chama as crianças menores pelo nome e pede que repitam também. Fala com calma e não se zanga quando alguma delas não quer fazê-lo. Apenas fala calmamente dizendo que quando quiser ela poderá repetir. Uma criança repete e se confunde na leitura. Pára e olha o professor que diz calmamente que está tudo

atrapalhado. A criança recomeça sob o olhar atento do professor e repete corretamente. Ele e a criança esboçam um sorriso de contentamento.

Esse registro de observação de uma aula na escola da comunidade São João destaca pontos importantes: o respeito à autonomia da criança que escolhe o momento de expor sua fala e expressar o que conseguiu aprender e a possibilidade de se antecipar ao professor numa lição já conhecida. Não há punição para nenhuma das atitudes, ao contrário, o professor respeita essa autonomia sem demonstrar nenhum tipo de aborrecimento. A correção feita de modo simples - está tudo atrapalhado - não diminui, nem coloca a criança como um ser incapaz de aprender. O aluno adquire segurança na aprendizagem realizada na aprovação que encontra no sorriso tranquilo do professor e na forma com que solicita a atenção e a fala de cada um. Lembremos dos seminários onde os alunos apresentam seus trabalhos sob o olhar do professor que está ali não para aprender com ele, mas para avaliar seu trabalho e, na maioria dos casos, observando mais as falhas do que os acertos.

Esse respeito ao tempo e ritmo de cada um promove uma autonomia coletiva diante do conhecimento elaborado. As crianças estão acostumadas a serem solicitadas pelos pais para a realização de pequenas tarefas, como também a participar das atividades comunitárias repetindo as ações dos adultos no seu próprio ritmo sem serem inferiorizadas por isso. Essa prática da vida incorporada pela escola possibilita ao aluno manter sua autonomia também no processo ensino – aprendizagem.

É interessante ressaltar que como a escola funciona com turma multisseriada, a autonomia do educando diante da aprendizagem é algo extremamente favorável ao processo ensino-aprendizagem, pois para a criança é importante ter seus limites e possibilidades

reconhecidas pelo orientador da tarefa, assim como para o professor, o fato de a criança saber identificar o seu nível de envolvimento no que está sendo construído possibilita uma avaliação mais eficiente dos resultados alcançados. Nessas atividades percebe-se que a autonomia diante da aprendizagem oportuniza também uma participação maior do educando nos diferentes momentos do ensino. Como ele não se sente obrigado a realizar nenhuma tarefa que não queira, sente-se responsável por aquelas outras que decidiu participar.

Essa autonomia, no entanto, não é algo que atrapalhe o fazer pedagógico ou coloque em risco a aprendizagem do que está sendo ensinado. Não significa deixar de fazer as atividades propostas ou fazer o que simplesmente se quer. Essa autonomia significa, sobretudo, que o educando não se sente obrigado a realizar as atividades no mesmo tempo que os outros e nem é responsabilizado a aprender como o outro. Autonomia significa não ser comparado com o colega que terminou primeiro ou com o irmão que aprendeu mais rápido, significa não se sentir inferiorizado diante dos outros e nem ter que competir para ser o melhor. Essa autonomia permite ao aluno ter dúvidas, não ser obrigado a expor-se e a fazê-lo somente quando se sentir seguro para isso. Essa autonomia possibilita ao aluno e ao professor trabalhar diferentes atividades onde cada um pode ensinar e aprender ao mesmo tempo. Aliás, isso garante ao professor a possibilidade de atender às diferentes séries ao mesmo tempo.

4 - Estar atento para aprender: característica da tradição oral

Como já discutimos no segundo capítulo, as comunidades indígenas têm na oralidade uma importante aliada para a aprendizagem das gerações mais jovens, pois ela imprime características significativas nessas sociedades como o desenvolvimento da atenção e do hábito de olhar atentamente, não apenas o trabalho dos outros, mas os detalhes da natureza

e seus ciclos. Este aprendizado gradual exige o aprimoramento dos sentidos, do saber ouvir, enxergar, sentir (JUNQUEIRA, 2002).

Esse desenvolvimento da capacidade de estar atento com o intuito de aprender torna-se um importante aliado no fazer pedagógico. Para ressaltar essa importância vamos remeter-nos às tantas falas dos professores das escolas não índias na queixa do déficit de atenção de seus alunos, muitas vezes, tornando-se motivo do fracasso escolar, sobretudo nas séries iniciais.

Estar atento a tudo que se passa na vida comunitária, na forma de realizar as tarefas, de se relacionar com os outros, nas falas, nos gestos, enfim, nas práticas de vida dos adultos ou mais velhos é uma atitude sempre presente na criança Apurinã. Elas acompanham os adultos em quase todas as tarefas. Esse estar constante na presença dos adultos olhando-os detalhadamente, imitando seus gestos e suas falas oportunizam uma aprendizagem significativa desses atos, bem como de seus valores tradicionais e culturais. Durante as visitas domiciliares notamos que as crianças sempre estavam presentes. Ficavam sentadas no canto da casa ou do terreiro e nos examinavam detalhadamente, como narramos no diário de campo:

Chegamos cedo na escola e aproveitamos para visitar algumas casas. Uma das senhoras que teve bebê há poucos dias está sentada na rede enquanto embala a criança recém-nascida. Meninas maiores estão sentadas pelo chão e a observam enquanto riem e conversam entre si. Somos convidados a subir e nos oferecem pupunha cozida. Sentei-me no chão e começamos a conversar. Perguntaram-me sobre o meu filho pequeno e a conversa girou sobre crianças. Essas nos olhavam atentamente e às vezes riem de coisas que eu não

imagino o que seja. Quando descemos os degraus de madeira, perguntei ao professor do que as crianças riam tanto. Ele me respondeu que estavam prestando atenção à minha fala.

O fato de estarem sempre atentas às conversas entre os Apurinã e os não índios possibilita a aprendizagem das duas línguas pelas crianças. Como já dissemos anteriormente, na comunidade São João é comum encontrar crianças pequenas que falam o apurinã e o português. Poderíamos nos perguntar que método eficaz é esse que permite tal aprendizagem, pois em nossa sociedade a introdução de uma segunda língua na escola é um desafio, apesar de contarem com o apoio de livros, recursos audiovisuais e outros materiais. Não raro encontramos adolescentes que após terem cursado o Ensino Médio não conseguem estabelecer um diálogo usando a segunda língua que aprenderam na escola durante anos com conteúdos determinados, horários pré-estabelecidos e orientador de aprendizagem. Assim, podemos afirmar que essa atenção minuciosa é um eficiente meio de aprendizagem.

Essa prática ancestral utilizada pelos indígenas é incorporada pela escola no decorrer das atividades realizadas. Durante a pesquisa nunca presenciamos cenas em que o professor necessitasse chamar a atenção dos alunos para a aula que estava sendo desenvolvida. Não há indisciplina. Indagado sobre isso o professor nos disse que os alunos estão acostumados a examinarem as coisas com atenção e fazem do mesmo modo suas tarefas. Esse jeito indígena de aprender pelo olhar atento é levado para o ambiente escolar e podemos comprová-lo pelo interesse e absorção dos alunos durante os trabalhos escolares.

Os alunos estão repetindo os números em apurinã. A voz do orientador da atividade, um aluno da terceira série, é acompanhada com atenção. Todos olham fixamente para o quadro onde ele vai explicando e escrevendo os números. A atenção de todos é

surpreendente, não se ouve conversas paralelas, risos ou qualquer forma de desatenção. Alguns alunos se antecipam na repetição dos números. Estão verdadeiramente atentos ao que se passa. Os menores observam e repetem em tom baixo o que é solicitado. Nesse momento, o orientador se volta para mim e todos os olhares o acompanham. Já sei que é minha vez de repetir.

Essa é apenas uma das diversas anotações do caderno de campo que demonstram esse olhar atento como parte integrante do fazer pedagógico. Essa atenção não precisa ser solicitada pelo professor, ela já faz parte do ser do aluno. Não é simplesmente um silêncio, é uma atitude de aprendizagem. Se perguntarmos a uma criança da comunidade São João sobre a natureza ao seu redor, ela será capaz de dizer detalhes das árvores, do rio ou outras coisas que fazem parte da paisagem. Nas visitas em que utilizamos a canoa pudemos perceber que essa atenção permite identificar o caminho certo entre tantas árvores parecidas no igapó. Há sempre um detalhe que faz a diferença, porém, só é perceptível aos olhos daqueles que estão acostumados a olhar tudo com muita atenção. Essa atitude não é algo que lhes pesa ou que acontece por alguma solicitação. Ela faz parte do cotidiano dessas pessoas e de seu modo de ser, pois entendem que sempre há algo a aprender e, portanto, precisam estar atentos. Veiga (2005, p.140) afirma que para os indígenas “Aprender faz parte da vida. Todos os momentos são momentos de aprendizagem”.

Essa característica dos indígenas e particularmente dos Apurinã permite-lhes organizar uma escola que difere das não índias no tocante às questões disciplinares e organizacionais do órgão gestor. Não se gasta tempo com sanções disciplinares, o professor não se desgasta com o desinteresse e desatenção do aluno, não é necessário estar chamando sua atenção, pois o aluno Apurinã é atencioso sem que para isso alguém necessite solicitá-lo.

Não pretendemos, com isso, dizer que a escola indígena seja perfeita, ou melhor, que as escolas não índias. Apenas queremos destacar pontos que consideramos importantes na forma da organização escolar desse povo. Essas práticas educativas incorporadas pela escola como a responsabilidade dos pais e da comunidade na educação escolar de seus filhos, o respeito às tradições familiares e aos conhecimentos tradicionais que garantem a atualização da própria tradição e cultura, o respeito ao ritmo próprio e à autonomia do educando na elaboração de novos conhecimentos e a prática da atenção desenvolvida por essas comunidades e assimilada pelo fazer pedagógico como forma de ensino, se tornam estratégias eficazes de ensino e garantem aprendizagens mais significativas. Todas essas questões levantadas têm sido pontos nelvrágicos das escolas não indígenas e mereceram destaques em obras de educadores renomados como Freire (1996) sobre a autonomia do educando, Antunes (2001), sobre aprendizagens significativas, e tantos outros escritos sobre a necessidade de parceria entre pais, escola e comunidade.

Em recente encontro sobre educação indígena realizado na Unicamp¹³, Egydio Schwade, que há quatro décadas trabalha com a questão indígena, declarou: “A educação indígena existe. E ela tem uma característica diferente da assim chamada ‘civilizada’. Ela procura olhar um futuro infinito para nós, para as gerações, para seu povo, para a humanidade inclusive, eu digo” (2005 p.15). Em que pesem todas as diferenças, podemos aprender muito com as escolas indígenas.

¹³ VI Encontro sobre leitura e escrita em sociedades indígenas realizado em Campinas no período de 4 a 8 de julho de 2005. C

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é novidade dizer que os povos indígenas foram massacrados ao longo do processo de colonização que viveu nosso país. Também não é desconhecido o fato de a educação escolar indígena ter sido criada e organizada primeiramente sob o signo da hegemonia cultural que se assenta sobre inúmeros preconceitos, inclusive, generalizando na categoria indígena todas as diferentes etnias que vivem no Brasil. Frutos dessa concepção, inúmeras escolas indígenas se organizam de modo a atender as exigências dos órgãos gestores, normalmente as Secretarias Municipais de Educação e acabam não conseguindo atender ao projeto de escola que a comunidade tem para si mesma. Outras comunidades, ao contrário, criam alternativas próprias e acabam trabalhando outros currículos para se colocar a serviço do grupo onde está inserida. Nesses casos, a escola tem se tornado uma importante aliada na luta pelos direitos indígenas.

O trabalho apresentado analisa a educação escolar da comunidade São João. Os Apurinã, como um povo numeroso, guerreiro e valente, não se submeteu facilmente ao domínio dos exploradores da borracha no rio Purus. Até ser transformado em seringueiro pelos coronéis travou lutas de resistência e, em muitos casos, aldeias inteiras optaram pelo abandono de suas terras e sua estrutura, escondendo-se no interior das matas, a sucumbir aos desmandos e violência dos donos dos seringais. Espalharam-se ao longo de todo o rio Purus e

organizaram-se em pequenas comunidades familiares. Essa forma de organização social e política prevalece até hoje nas comunidades Apurinã como vimos o caso da comunidade São João. Por estar localizada muito próxima à cidade de Tapauá, essa comunidade vive intensas aproximações com os membros dessa sociedade envolvente. Isso lhe dá características próprias que foram demonstradas ao longo deste trabalho. Conseqüentemente, a educação escolar também recebe essas características, embora tenha seu sentido ressignificado pelo modo de ser apurinã.

Procuramos mostrar, ao longo desse trabalho, como a Escola Municipal (Indígena) Santo Antonio se configura como um espaço comunitário onde o principal objetivo é capacitar os educandos para travar as lutas simbólicas na garantia e efetivação dos direitos indígenas. Essa capacitação é claramente exposta nas falas da comunidade: aprender a ler e a escrever em português e na língua materna. O domínio da leitura e da escrita em português é o principal anseio dos Apurinã da comunidade São João. Eles analisam que esse saber é prioritário para que se sintam aptos a participarem dessas lutas simbólicas que se travam nos campos do poder pela efetivação dos direitos garantidos pela lei.

No entanto, a pesquisa nos revelou que esse é justamente o ponto fraco dessa escola. Os sujeitos envolvidos, através de práticas comunitárias incorporadas pela escola, conseguem atender em parte os objetivos do ensino da língua materna. O ensino da língua portuguesa deixa a desejar porque não há uma capacitação específica do professor para essa finalidade. A falta de autonomia no tocante a recursos financeiros também se torna um entrave para atividades simples como a reprodução de material didático confeccionado na comunidade.

O trabalho demonstrou também que as práticas comunitárias incorporadas pelo fazer pedagógico no fluxo das atividades escolares como a atenção, a participação da comunidade, a autonomia dos educandos e o respeito às tradições garantem a essa escola uma configuração própria de espaço público e participativo, onde o aluno é verdadeiramente sujeito da aprendizagem e os adultos e anciãos partilham do poder exercido no âmbito escolar. Paralelamente a essas práticas incorporadas pela escola, apresentamos a docência indígena na Escola Municipal (Indígena) Santo Antonio como uma atividade conjunta onde diferentes saberes se encontram e se complementam. Apesar dos desafios dessa docência, entendemos que nessa práxis pedagógica identificamos a verdadeira autonomia do educando e a valorização das experiências trazidas pelo aluno e pela comunidade onde ela está inserida. Um currículo participativo e multicultural é desenvolvido de forma espontânea pela escola, embora isso não conste de relatórios ou outro tipo de burocracia.

Essa forma de conceber e ressignificar a escola se reflete no modo como a comunidade a valoriza. Nesse sentido nos sensibilizamos pela maneira com que os Apurinã da comunidade São João apóiam a escola e dela participam. Igualmente nos sensibilizaram as frustrações que essa mesma escola lhes impõe pelo fato de não ser organizada para atender ao projeto de escola que eles têm para si. Os agentes externos envolvidos (funcionários da Secretaria Municipal de Educação local) não demonstram iniciativas no sentido de resolver ou minimizar essas falhas. Igualmente a falta de ações específicas para as escolas indígenas contribui para que o problema permaneça.

Nesse sentido, pensamos que a organização das diferentes etnias do município no tocante à educação escolar poderia promover importantes iniciativas, como encontros de professores indígenas de Tapauá para a discussão desses e outros problemas que suas escolas

enfrentam. Acreditamos também que a promoção de encontros entre professores indígenas e não índios poderia oportunizar espaços de trocas de experiências e, atendendo ao princípio da interculturalidade, espaços de respeito mútuo, onde os diferentes saberes poderiam ser partilhados.

É de fundamental importância que se capacite os professores indígenas para o ensino da língua portuguesa, pois entendemos que essa é uma condição necessária para atender aos objetivos dessas escolas. A aprendizagem e a preservação da língua materna lhes são essenciais, mas atendendo às condições de envolvimento desses povos com a realidade nacional, não podemos deixar de ressaltar também a importância da aprendizagem da língua portuguesa. E isso a pesquisa nos mostrou claramente que é um desejo da comunidade São João.

As análises feitas não esgotam o vasto trabalho desempenhado na Escola Municipal (Indígena) Santo Antonio. Coisas maravilhosas como o papel da mulher nessa educação e o lugar ocupado pelas crianças não puderam ser trabalhados, mas, sem dúvida, apresentam características peculiares que povoam o universo da escola indígena da comunidade São João e nele promovem importantes estratégias de aprendizagem. Sem dúvida, a observação dessa escola no seu fazer pedagógico tem importantes contribuições para as nossas velhas estruturas escolares se soubermos nos despir das concepções hegemônicas que ainda carregamos. Entretanto, para que isso aconteça faz-se necessário respeito e humildade. Como nos diz Mota,

Eu acho que essa questão, esse entrosamento necessita de um respeito mútuo[...] Não pensar que só nós temos o conhecimento de como se desenvolvem as competências, de que apenas nós temos todas as respostas. Assim, poderemos chegar a ter a humildade de aprender com os professores indígenas (2005. p.167).

Oxalá o encontro de saberes vivenciado pela docência indígena Apurinã seja também experimentado em nossas escolas não índias.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 8. ed. São Paulo. Cortez, 2002.

ANTUNES, Celso. *Como transformar informações em conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BORDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 7.ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 47ª reimpressão da 1. ed. de 1981. São Paulo: Brasiliense. 2006.

BRASIL. *Constituição*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

CANCLINI, Nestor García. *Culturas híbridas: estratégias para Entrar e Sair da Modernidade*. 3ªed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

CASTELLS, Manuel; tradução Klauss Brandini Gerhardt. *O poder da identidade. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.2)*. 2. ed. São Paulo. SP. Paz e Terra. 1999.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa, COSTA, Valéria Amed das Chagas. *A doc em questão*. In: AMAZÔNIDA: Revista do Programa de Pós-Graduação da Facu de Educação da UFAM, Ano 1, n1, (1996), Manaus: Editora da UFAM, 1996

CUCHE, Denys; tradução de Viviane Ribeiro. *A noção de cultura nas ciências sociais*. 2.ed.Bauru: EDUSC, 2002.

D'ANGELIS, Wilmar R Limites e possibilidades da autonomia de escolas indígenas. In: D'ANGELIS, Wilmar. VEIGA, Juracilda.(Org.). *Leitura e Escrita em escolas indígenas*. Campinas, SP: ALB. Mercado de Letras, 1997.

_____. Programas bilíngües, diglossia e língua indígena na escola.In: *Desafios atuais da Educação Escolar Indígena*. Anais do VI ELESÍ. VEIGA, Juracilda, FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. (Org). Campinas, SP: ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena; [Brasília]: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Desafios à educação intercultural no Brasil: Culturas diferentes podem conversar entre si?*III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2000, Porto Alegre. III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - Anais. Porto Alegre UFRGS-ANPEd – CD rom, 2000.p.1-15.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 12.ed.São Paulo:Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da Educação*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Sociedades Indígenas e Desenvolvimento: Discursos e Práticas para pensar a Tolerância. In: GRUPIONI, Luís Donizete; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN, Vera. (orgs.). *Povos Indígenas e Tolerância: Construindo Práticas de Respeito e Solidariedade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo,1997.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*.Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

JUNQUEIRA, Carmem. *Antropologia indígena: uma introdução, história dos povos indígenas no Brasil*. São Paulo: EDUC, 2002.

KROEMER, Gunter. *Cuxiuara. O Purus dos indígenas. Ensaio etno-histórico e etnográfico sobre os índios do médio Purus*.São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LARAIA, Roque de Barros. *CULTURA - Um Conceito Antropológico*. 6.ed. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro, RJ.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. Tradução: Tânia Pellegrini. 4.ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *As Leis e a Educação Escolar Indígena*. Brasília, 2002.

MEC. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília, 1998.

MELIÀ, Bartomeu. Ação Pedagógica e Alteridade: por uma pedagogia da diferença. In: *CONFERÊNCIA AMERÍNDIA DE EDUCAÇÃO – AMERÍNDIA: tecendo os caminhos da educação escolar*. Anais da Conferência Ameríndia de Educação e Anais do Congresso de Professores Indígenas do Brasil. Cuiabá, MT: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 17 a 21 de novembro de 1997. P. 21-28

_____. Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. In: EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth. (org.) *A conquista da escrita*. São Paulo, SP: Iluminuras, 1989.

MINAYO, Cecília de Souza.(org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOTA, Clarice Novaes.(re-) Pensando a Educação Física Indígena. In: *Desafios atuais da Educação Escolar Indígena*. Anais do VI ELESÍ. VEIGA, Juracilda, FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. (Org). Campinas, SP: ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena; [Brasília]: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005.

M.S.S: depoimento [9 novembro.2006]. Entrevistadora: Célia Aparecida Bettiol. Comunidade São João, 2006. Anotações de campo.

RICARDO, Carlos Alberto. “Os índios” e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: SILVA, Aracy; GRUPIONI Luís. *A temática indígena na escola*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*, 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, Aracy Lopes. Mito, razão, história e sociedade; interrelações nos universos socioculturais indígenas. In: SILVA, Aracy; GRUPIONI Luís. *A temática indígena na escola*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

_____. Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: SILVA, Aracy; NUNES, Angela; Macedo, Ana Vera (org.) *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, Tomás Tadeu. Currículo e identidade social: Territórios contestados. In: SILVA, Tomás Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Rosa Helena Dias. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo: uma leitura comparativa a partir da temática da educação indígena*. Revista Amazônica. Manaus. ano 7, n. 1/2, jan/ dez. 2002.

SCHWADE, Egídio. Uma visão da história indígena recente no Brasil, de uma perspectiva pessoal. In: *Desafios atuais da Educação Escolar Indígena*. Anais do VI ELESÍ. VEIGA, Juracilda, FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. (Org). Campinas, SP: ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena; [Brasília]: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005.

TASSINARI, Antonella Maria. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: global, 2001.

TEIXEIRA, Raquel. Condições para autonomia das escolas indígenas. In: D'ANGELIS, Wilmar. VEIGA, Juracilda. (Org.). *Leitura e Escrita em escolas indígenas*. Campinas, SP: ALB. Mercado de Letras, 1997.

_____. As línguas indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy; GRUPIONI Luís. *A temática indígena na escola*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

WEIGEL, Valéria Augusta. *Indígenas amazônicos e conhecimento escolar: construindo identidade e cidadania*. Revista Amazônica, Manaus, ano 9, n.2, jul/dez. 2004.

_____. *Escolas de branco em malokas de índio*. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Planejamento: *Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político –Pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Juracilda; Salanova, Andrés (orgs.). *Questões de Educação Escolar Indígena*. Brasília: FUNAI/DEDOC.Campinas/ALB, 2001.

_____. Pedagogia indígena e o processo de escolarização: o caso Kaingang. In: *Desafios atuais da Educação Escolar Indígena*. Anais do VI ELESÍ. VEIGA, Juracilda, FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. (Org). Campinas, SP: ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena; [Brasília]: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005.

J.V.T.C: depoimento [25 janeiro. 2006]. Entrevistadora: Célia aparecida Bettiol. Comunidade São João, 2006. 1 fita de vídeo (30 min).

OBRAS CONSULTADAS

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *Campanha da Fraternidade: Por uma terra sem males*. São Paulo. Salesianas, 2002.

Anexo A

Desenhos produzidos pelos alunos durante uma atividade desenvolvida na Escola Municipal (Indígena) Santo Antonio na Comunidade são João. Após terem feito os desenhos, o professor solicitou que escrevessem o nome desses desenhos em Apurinã. A escrita foi feita com o auxílio de pessoas da comunidade que sabem escrever na língua materna.

Anexo B

Lista de palavras escritas em Apurinã e em português. O material foi produzido com a participação de várias pessoas da Comunidade São João com o objetivo de servir como recurso didático para as atividades realizadas na escola.