



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES YANOMAMI

KATRINY ALVES DE AGUIAR

MANAUS-AM

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

KATRINY ALVES DE AGUIAR

FORMAÇÃO DE PROFESSORES YANOMAMI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a Dr^a Valéria Weigel.

Linha de pesquisa: Formação e Práxis do(a) Educador (a) frente aos Desafios Amazônicos.

MANAUS-AM

2018

KATRINY ALVES DE AGUIAR

FORMAÇÃO DE PROFESSORES YANOMAMI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a Dr^a Valéria Weigel.

Linha de pesquisa: Formação e Práxis do(a) Educador (a) frente aos Desafios Amazônicos.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel - Presidente

Universidade Federal do Amazonas

Prof^a. Dra. Marinês Viana de Souza – Membro

Universidade Federal do Amazonas

Prof^a. Dra. Jocilene Gomes da Cruz - Membro

Universidade do Estado do Amazonas

Ficha
Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a).

Aguiar, Katriny Alves

A282f Formação de Professores Yanomami / Katriny Alves Aguiar. 2018
106 f.: il.; 31 cm.

Orientador: Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel

Dissertação (Mestrado em Educação - Formação do Educador) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Formação de professores indígenas. 2. Magistério Indígena. 3. Professores Yanomami. 4. Educação Escolar Yanomami. I. Weigel, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

A minha mãe e meu falecido pai, minhas irmãs e irmão, e crianças da minha família, por todo amor e apoio recebido. Aos Yanomami que permitem que nós conheçamos suas histórias e vivências, e a querida professora Dr^a Valéria Weigel pela orientação e apoio nesse caminho acadêmico.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Lindanor Aguiar, e meu falecido pai, Arnor Aguiar que sempre incentivaram e apoiaram meus estudos, e estiveram na torcida para que eu continuasse e obtivesse sucesso em meu caminho acadêmico.

As minhas irmãs que também sempre incentivaram meus estudos e principalmente minha irmã Karolina Nemer, que me inspirou a seguir pelo caminho do trabalho junto as minorias de forma a transformar os meus estudos em ferramentas para a justiça social.

A todas minhas amigas e amigos de que alguma forma contribuíram para que eu conseguisse realizar os trabalhos necessários ao longo dos meses de pesquisa, principalmente a Thays Feitoza que constantemente me apoiou com a resolução de situações burocráticas enquanto eu estava em atividades fora de Manaus.

A minha querida orientadora, Dr^a Valéria Weigel, que aceitou trilhar o caminho desta pesquisa, compartilhando seu conhecimento e sabedoria sobre povos indígenas, transformando um pequeno projeto de pesquisa nessa dissertação.

A SECOYA, principalmente a figura de Silvio Cavuscens, que me aceitou na equipe de trabalho do departamento de educação escolar diferenciada, em 2015, apresentando-me ao universo do movimento indígena, principalmente do povo Yanomami, e assim fazendo com que eu encontrasse o campo profissional que pretendo atuar pelos próximos anos de minha vida. E as amigas que fiz através dessa ONG, na qual pude compartilhar momentos de reflexões sobre as Escolas Yanomami e assim ajudaram a traçar as linhas aqui contidas. A minha turma de mestrado, que foram uma base ao longo do curso das disciplinas e continuaram sendo um apoio no desenvolvimento da pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED-UFAM, e todos os professores com que tive o prazer de estudar, e que assim contribuíram para que essa pesquisa se desenvolvesse da maneira mais adequada possível.

Por fim, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

A todas essas pessoas o meu mais profundo e sincero obrigada!

*“Queremos uma educação diferenciada própria para os Yanomami,
que respeite a nossa cultura e nossos costumes e
que as decisões aconteçam depois que reunimos
para conversar e planejar o que é melhor para os Yanomami”*

Hipólito Pukimabieteri Yanomami

RESUMO

Esta dissertação apresentará elementos que nos fazem compreender o contexto em que a uma das primeiras formações de professores Yanomami do Rio Marauíá, município de Santa Isabel do Rio Negro – Amazonas, foi desenvolvida. Para tal, sua pesquisa desdobrou-se através de análise de documentos da organização não-governamental Associação Serviço e Cooperação com o Povo Yanomami – SECOYA, instituição promotora do Magistério Indígena aqui estudado. A técnica utilizada foi a análise documental e estudos bibliográficos acerca do povo Yanomami, da Educação Escolar Indígena e da Formação de Professores Indígenas. Teve como objetivo principal analisar as experiências de formação oferecidas pela SECOYA aos Yanomami da região supracitada. Para tal, primeiramente o trabalho apresentará um recorte sobre os aspectos culturais tradicionais desta etnia bem como o contexto histórico vivenciado nos dias atuais, proporcionando uma reflexão sobre as transformações culturais que ocorridas nesta região; em seguida é realizada uma explanação a respeito de como as Escolas Yanomami locais construíram-se a partir seus primeiros contatos com não-indígenas, para por fim apresentar o contexto na qual se iniciou a primeira etapa formativa, bem como o desenvolvimento de todo o curso de Magistério Indígena realizado pela ONG. Ao longo de toda dissertação é realizado um diálogo entre os resultados construídos pela pesquisa, o que a bibliografia existente afirma e o que a legislação vigente defende, para assim fornecer elementos que nos leve a reflexão a respeito da formação de professores que está sendo oferecida aos Yanomami, entendendo que a mesma está ligada diretamente com o povo que se quer formar, e portanto precisa dialogar constantemente com aqueles que a estão fazendo uso direta e indiretamente.

Palavras-Chave: Formação de Professores Indígenas. Magistério Indígena. Professores Yanomami. Educação Escolar Yanomami.

ABSTRACT

This dissertation will present elements that make us understand the context in one of the first formations to the Yanomami teachers from Rio Marauíá, Santa Isabel do Rio Negro - Amazonas, was developed. For that, the research was unfolded through documents analysis of the non-governmental organization Association Service and Cooperation with the Yanomami People - SECOYA, institution that promotes the Indigenous Magisterium studied here. The technique used was the documentary analysis and bibliographic studies about the Yanomami people, the Indigenous School Education and the Formation of Indigenous Teachers. Its main objective was to analyze the training experiences offered by SECOYA to the Yanomami from the region mentioned above. For this, the paper will first present a review of the traditional cultural aspects of this ethnic group as well as the historical context experienced today, providing a reflection on the cultural changes that occurred in this region; then an explanation is made as to how the local Yanomami Schools were built from their first contacts with non-indigenous people, in order to present the context in which the first formative stage began, as well as the development of the entire course of Indigenous Teaching carried out by the NGO. Throughout this dissertation a dialogue is carried out between the results built by the research, what the existing bibliography affirms and what the current legislation defends, in order to provide elements that lead us to reflect on the teacher training that is being offered to Yanomami, understanding that it is connected directly with the people that one wants to form, and therefore needs to be in constant dialogue with those who are using it directly and indirectly.

Key words: Indigenous Teaching Formation, Indigenous Magisterium, Yanomami Teachers. School Education Yanomami.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Legislação brasileira sobre Educação Escolar Indígena.....	41
Quadro 02: Etapas de Formação dos Professores Yanomami para o Magistério Indígena	76
Quadro 03: Componentes Curriculares da Formação de Professores para o Magistério Indígena	78

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Terra Indígena Yanomami	25
Figura 02: Mapa Rio Maraiúá, década de 1970.....	47

LISTA DE SIGLAS

CCPY – Comissão Pró-Yanomami

CEEI-AM - Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas

EEISF – Escola Estadual Indígena Sagrada Família

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

GEEI-AM: Gerência de Educação Escolar Indígena do Amazonas

ISA – Instituto Socioambiental

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

ONG – Organização Não-Governamental

PIB – Povos Indígenas do Brasil

PGTA – Plano de Gestão Territorial e Ambiental

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SECOYA – Associação Serviço e Cooperação com o Povo Yanomami

SEDUC-AM: Secretaria de Estado de Educação do Amazonas

SEMED- Secretaria Municipal de Educação

SIGEAM – Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas

SIRN – Santa Isabel do Rio Negro

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

TIY – Terra Indígena Yanomami e Y'ekuana

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. OS YANOMAMI.....	19
1.1 Aspectos Culturais.....	19
1.2 Aspectos contemporâneos	24
2. OS YANOMAMI E O CAMINHAR DE SUA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	34
2.1. Entre os caminhos da educação e educação escolar.....	34
2.2. Sobre Educação Escolar Indígena no Brasil.....	37
2.3. Escolas Yanomami no Rio Marauíá	45
2.4. Os professores Yanomami.....	57
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS	64
3.1. Aspectos históricos e teóricos sobre a formação de professores	64
3.2. Sobre a formação de professores indígenas.....	71
3.3. O Magistério Intercultural	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	101

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar o processo de formação do Magistério Indígena (2001-2014), do qual os professores Yanomami do Médio Rio Negro participaram, surgiu a partir de um trabalho realizado na Terra Indígena Yanomami, região do rio Marauíá no município de Santa Isabel do Rio Negro, quando pude atuar na organização não-governamental Associação Serviço e Cooperação com o Povo Yanomami – SECOYA. Naquela ocasião, pude realizar, acompanhada de outras duas assessoras de educação, uma oficina pedagógica intitulada Organização do Trabalho Escolar, abordando os temas planejamentos de aula e confecção de relatórios.

Ao longo da formação, foi possível manter contato com a realidade que o povo Yanomami vive na contemporaneidade, fazendo interagir suas tradições, ritos e cultura, com o estilo de vida que o pós-contato com o meio urbano: a introdução do sistema escolar, sistema de saúde pública, comidas e bebidas industrializadas, uso de tecnologias como celulares, televisores, aparelhos de DVD, e outros.

A partir dessa experiência, foi possível compreender que a escola está conectada com a formação da população Yanomami em geral, com o movimento indígena e com as atividades cotidianas, podendo assim ser ou vir a se tornar um dos instrumentos que pode fomentar um diálogo igualitário e horizontal com a sociedade envolvente.

Partindo desse cenário, o anseio por pesquisar o processo de formação do qual os professores Yanomami participaram surgiu, principalmente, por entender também, que no Rio Marauíá¹ existem três instituições que atuam no sistema escolar, uma coordenada pela SECOYA e outra pela Missão Salesiana Sagrada Família, além da própria Gerência de Educação Escolar Indígena do Amazonas – GEEI-AM que realiza, esporadicamente, formações pedagógicas com os professores conectados à Missão Salesiana. Portanto, o primeiro intento desta pesquisa foi realizar um estudo comparativo entre as formações promovidas por estas organizações.

¹ Calha do Rio Negro, pertencente ao município de Santa Isabel do Rio Negro.

Contudo, considerando o tempo destinado ao programa de mestrado – 24 meses – foi decidido pela pesquisadora e orientadora, dedicar a pesquisa a uma instituição, de forma a conseguir realizar uma profunda análise desta. Após conversas com coordenador da GEEI-AM e da SECOYA², optou-se por realizar a pesquisa acerca do trabalho realizado pela organização não-governamental, considerando o longo tempo de atuação nessa região – mais de 20 anos – e o público com que trabalha, que contempla a população do Rio Marauíá, no município de Santa Isabel do Rio Negro, e do Rio Demini, no Município de Barcelos, bem como ter sido uma experiência singular no campo da promoção do Magistério Indígena, no qual sofreu diversas interferências ao longo do processo, e somente na realização das últimas etapas formativas recebeu a sinalização positiva da SEDUC-AM sobre o reconhecimento legal.

O Magistério Intercultural realizado pela SECOYA, equivaleu também ao ensino médio do ensino regular, visto que nenhum dos cursistas haviam concluído o nível básico da escolarização, devido à ausência de escolas reconhecidas pelo Estado ou Município, em seus *xapono*³.

Além da motivação pessoal, considerando o imenso apreço que tenho pelos professores Yanomami, que apesar das dificuldades que a escola enfrenta, escutaram o chamado de suas lideranças⁴ para dedicarem seu tempo à instituição escolar; considera-se importante explicitar de quais os processos eles estão participando que contribuem para sua formação enquanto professores Yanomami.

Destaca-se ainda que a pesquisa pode trazer contribuições para a SECOYA e para os Yanomami no sentido de oferecer uma visão ampla e sistematizada acerca dos processos formativos que vêm sendo realizados nessa região geográfica, podendo subsidiar reflexões futuras sobre este trabalho realizado.

Baseada em todos os pontos levantados, enfatizo a motivação e o valor que acredito ter em realizar uma pesquisa que compile em uma dissertação a análise dos documentos norteadores da formação da SECOYA e dos relatórios das etapas formativas do Magistério, dialogando com os escritos sobre a temática e a legislação e documentos

² Por questões logísticas não foi possível conversar com quaisquer representantes da Missão Salesiana Sagrada Família.

³ Palavra da língua Yanomami que significa casa coletiva.

⁴ A indicação de quem serão os professores é feita pelas lideranças, de acordo com registros da SECOYA. Esta pesquisa não pôde aprofundar-se nessa temática para melhores esclarecimentos.

oficiais – referente a esse campo de atuação- do Ministério da Educação, principalmente, podendo servir de estudos e análises futuras tanto da ONG quanto do povo Yanomami que participou desse processo.

A SECOYA conseguiu concluir primeira formação de Magistério Intercultural em nível médio no ano de 2015, diplomando, através da Secretaria do Estado de Educação do Amazonas – SEDUC - AM, 29 professores Yanomami, do rio Marauíá e rio Demini. Hoje está em curso uma segunda formação para novos professores, ao mesmo tempo em que há uma formação continuada daqueles já formados que continuam a atuar nas escolas Yanomami.

Partindo do conjunto das situações expostas até o momento, esta pesquisa teve como foco principal a educação escolar indígena, a fim de entender o processo de formação oferecido pela SECOYA aos professores Yanomami, buscando responder o seguinte questionamento: como se processou e caracterizou o Magistério Intercultural dos professores indígenas promovido pela SECOYA, realizado junto aos professores Yanomami do rio Marauíá e Demini, do município de Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos, respectivamente?

Para tais intenções, a pesquisa teve como objetivo geral analisar as experiências de formação de professores, no âmbito do Magistério Intercultural, oferecidas pela Assessoria de Serviço e Cooperação com o Povo Yanomami - SECOYA aos Yanomami do Rio Marauíá e Rio Demini.

Almejando alcançar o objetivo geral, foram estabelecidos quatro (04) objetivos específicos, a saber: Identificar as experiências de formação dos professores Yanomami, no âmbito do Magistério Intercultural, realizadas pela SECOYA; estudar, com base nas fontes acerca das propostas, os elementos políticos-pedagógicos, e o processo de planejamento das formações; analisar a participação dos professores ao longo dos processos de planejamento e realização dos encontros formativos; e identificar as concepções da SECOYA sobre formação de professores;

A pesquisa estudou e analisou a experiência de formação de professores, no âmbito do Magistério, oferecida pela SECOYA aos professores Yanomami, trazendo a historicidade da construção desses processos de formação, relacionando com o direito à educação escolar indígena e ao processo próprio de formação das comunidades,

conquistas advindas de lutas organizadas dos movimentos, reconhecidas em bases legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, e as Referências para a Formação de Professores Indígenas.

De forma a responder aos objetivos estabelecidos, foram utilizadas ao longo desta pesquisa duas técnicas principais para a construção dos dados: a análise documental, na qual estudou-se os documentos elaborados pela ONG SECOYA referente ao processo do Magistério Indígena (relatórios das etapas formativas, proposta curricular, projeto político pedagógico, e outros) e estudos bibliográficos a fim de construir um diálogo entre o que foi realizado pela instituição e o que está previsto na legislação e é orientado pelos autores de referência na área da formação de professores indígena, educação, educação escolar indígena.

Esta dissertação, portanto, está dividida em três (03) seções. A primeira apresenta um recorte sobre o povo Yanomami, abordando primeiramente características culturais tradicionais. Em seguida, é apresentado um recorte contemporâneo, abordando o atual contexto em que os Yanomami brasileiros vivem e seus desafios, baseados em informações retirados de documentos produzidos pela SECOYA.

A segunda seção apresenta o processo de construção da escolarização entre os Yanomami do Rio Marauíá – município de Santa Isabel do Rio Negro, da qual a SECOYA participou ativamente na constituição, paralelamente à Escola Sagrada Família, gerenciada pela Missão Salesiana. Em seguida resgatamos o processo de constituição da política pública educação escolar indígena no Brasil, apresentando os principais documentos legais que a regem no Brasil. Por fim, o texto discorre sobre a historicidade da construção de cada escola acompanhada pela SECOYA, mostrando a postura que a ONG assumiu enquanto instituição promotora de processos de escolarização nessa região, baseado nos Projetos Políticos Pedagógicos das seis (06) Escolas Diferenciadas dessa calha de rio.

A terceira e última seção aprofunda as reflexões a respeito do processo de Magistério Intercultural promovido pela SECOYA com os Yanomami, no período de 2001 a 2014.

1. OS YANOMAMI

Esta seção inicial tem a intenção de discorrer a respeito da população que compõe esta pesquisa – a população Yanomami. Para tal, trazemos no primeiro subtópico um pequeno texto que retrata os símbolos tradicionais dessa população, seus costumes, sua vida cotidiana, sua espiritualidade e outros, a partir de escritos de estudiosos deste povo como ALBERT (1992); CLASTRES (2014), MENEZES (2010); SMIJANIC (2002), entre outros, e a liderança Yanomami, Davi Kopenawa (2015).

Em seguida, apresentamos alguns aspectos contemporâneos, relatando os desafios atuais enfrentados por essa população, a partir do que fora discutido e relatado nas oficinas temáticas no âmbito da construção do Plano de Gestão Territorial e Ambiental Yanomami – PGTA.

1.1 Aspectos Culturais

O povo Yanomami representa, hoje, uma das etnias de mais recente contato com a sociedade envolvente. Os primeiros antropólogos a estudarem esse povo (CLASTRES, 2014; LIZOT, 1988) o descrevem como sendo um povo seminômade que possui língua e cultura própria. Para esta pesquisa, baseamo-nos no conceito de Weigel, a qual afirma que cultura “é o conjunto de códigos que orientam o comportamento humano” (WEIGEL, 2000, p. 41). Conjunto de códigos esse que se constrói socialmente em cada grupo social, e não está intrínseco à genética humana, estabelecendo assim as teias de significados entre cada grupo (GEERTZ, 1989).

Os Yanomami têm conseguido, em grande parte, permanecer com suas tradições, mantendo seus códigos orientadores tradicionais, de forma a continuarem vivendo da caça, da pesca, da agricultura de subsistência e da coleta de frutas da floresta amazônica, apesar de que com o passar dos anos eles têm se tornado cada vez mais sedentários, fixando moradias no mesmo local, e consumindo também alimentos industrializados comprados nas cidades próximas. São um povo com significativas diferenças dos demais povos indígenas, sobre o qual podemos afirmar que se dá devido “o distanciamento

[geográfico] [...] em relação aos outros povos indígenas da região colaborou para a manutenção de uma cultura peculiar” (MENEZES, 2010, p. 14).

De acordo com o portal Povos Indígenas no Brasil - PIB⁵, antes do século XIX os Yanomami só mantinham contato com outros indígenas que habitavam a vizinhança de suas terras. Por volta de 1910 até 1940 aproximadamente, essa etnia começou a ter contato direto com não-indígenas que eram representantes da fronteira extrativista local e funcionários do então Serviço de Proteção ao Índio - SPI⁶. No entanto, somente em meados da década de 1960 que o contato com outros não-indígenas intensificou-se devido a instalação de Missões religiosas, tanto católicas quanto evangélicas, nas terras habitadas pelos Yanomami.

O etnólogo Pierre Clastres, em sua viagem à Amazônia venezuelana entre 1970 e 1971, descreve o recente contato nas seguintes linhas: “Atualmente, muitos deles, como se dizia há pouco, nunca viram brancos, e há apenas vinte anos quase todos ignoravam inclusive a existência dos *Nabe* [palavra Yanomami para não indígenas]” (CLASTRES, 2014, p. 30. Grifo nosso).

Esses primeiros contatos com pessoas não-indígenas ocorreram na fronteira Brasil – Venezuela, nos arredores do rio Orinoco⁷, visto que, nesse momento, os Yanomami habitavam majoritariamente a serra de Parima e seus arredores – onde está localizada a nascente deste rio. De acordo com Braida e Robles “os Yanomami têm ocupado a área da serra da Parima, nas cabeceiras do rio Orinoco há mais de mil anos, [e] os diferentes grupos locais Yanomami iniciaram um movimento de dispersão em direção às terras baixas” (BRAIDA, ROBLES, 2015, p. 05). Ao analisarmos o mapa da América Latina é possível observar que as terras abaixo da região do rio Orinoco segue em direção ao Estado do Amazonas.

O antropólogo francês Bruce Albert nos fornece uma rica descrição a respeito de como se procederam as primeiras tentativas de se estabelecer contato com o povo

⁵ Portal eletrônico, vinculado ao site do Instituto Socioambiental – ISA, que compila informações sobre os povos indígenas brasileiros, além de textos, tabelas, fotografias, notícias e afins sobre as variadas etnias que vivem no Brasil

⁶ Órgão público criado durante a gestão do presidente Nilo Peçanha, em 1910 e foi extinto em 1967, dando lugar a hoje conhecida Fundação Nacional do Índio - FUNAI.

⁷ Um dos principais rios da América do Sul, pertencente a Venezuela.

Yanomami, que ainda estava isolado no meio da floresta amazônica nas primeiras décadas dos anos 1900:

Os Yanomam seguem e espiam os intrusos durante dias [...]. O primeiro encontro finalmente acontece: Os Yanomam invadem repentinamente o acampamento dos brancos, exibindo enfeites cerimoniais próprios de visitantes. Há insegurança de ambos os lados. Os expedicionários, aplicando seu manual de pacificação, afogam os índios em presentes [...]. Sem demora, essa primeira troca se transforma no primeiro mal-entendido. Os brancos, pacificadores apressados, tentam desajeitadamente retirar as armas dos índios, abraçando-os numa grotesca dança de confraternização. Sentindo-se ameaçados, os Yanomam resistem (ALBERT, 1992, p. 165).

Na região do Estado do Amazonas, no Brasil, os Yanomami ainda resistiram até por volta de 1940 aos contatos estabelecidos pelo Serviço de Proteção ao Índio – SPI, costumando recusar os objetos deixados pelos expedicionários (SMILJANIC, 2002). Os primeiros contatos com não-índigenas, de forma contínua, datam a partir de 1950 com o trabalho do missionário salesiano, que iniciara a instalação de uma missão religiosa na região de Maturacá, no município de São Gabriel da Cachoeira-Amazonas.

De acordo com Menezes (2010), os Yanomami dessa região perceberam como uma das principais vantagens em estabelecer uma aliança com o padre conseguir afastar os exploradores da floresta, que estavam a serviço de comerciantes e assim representavam uma grave ameaça para a vida dessa população, bem como ampliar a aquisição de instrumentos metálicos, que nesse momento começam a ser percebidos como importantes para vida cotidiana, como podemos notar no trecho abaixo:

Assim, após o primeiro contato com o padre, os Yanomami passaram a visita-lo periodicamente na sua cabana localizada à margem direita do [rio] Maturacá, onde recebiam instrumentos e eram incentivados a fazer roças nas imediações, para terem-nas crescidas na posterior que já era planejada [pela ação missionária]. Padre Góes, por sua vez, sempre que ia a Santa Isabel do Rio Negro ou São Gabriel da Cachoeira trazia instrumentos para os Yanomami e material para construção de uma sede para missão (MENEZES, 2010, p. 76).

A vida dentro nas aldeias Yanomami nesse momento histórico relatado, se apresentava de forma significativamente diferenciada do que podemos observar nos dias

de hoje. Clastres nos fornece uma rica etnografia desse momento em seus escritos, descrevendo da seguinte maneira:

A vida nos *chabuno* [casas coletivas Yanomami] é principalmente cotidiana. Como em toda parte, aliás, as rupturas costumeiras – guerras, festas, rixas, etc. – não se produzem todo dia. A principal atividade é a produção de alimento e dos meios de obtê-lo (arcos, flechas, cordas, algodão...). Não devemos imaginar que os índios são subalimentados. Vivendo da agricultura, essencial, da caça, da pesca – os animais que servem de comida são relativamente abundantes – e da coleta, os Yanomami se saem bastante bem. Sociedade de abundância, de um certo ponto de vista, no sentido de que todas as necessidades das pessoas são satisfeitas [...] (CLASTRES, 2014, p. 43).

A partir dos estudos de Clastres, podemos perceber portanto que a sociedade Yanomami, vivendo no centro da floresta amazônica conseguia produzir o suficiente para viver bem e satisfazer suas necessidades alimentícias, tendo seu estoque ao redor de suas habitações. O autor também nos fala que o trabalho necessário para realizar essas atividades – roça, caça, pesca, coleta e outros – demandara menos da metade do dia em média, tendo portanto o restante do tempo para produções artesanais, descanso e lazer, sem a preocupação de produzir excedentes.

A respeito do nome utilizado para identificar esse povo, Menezes nos explica que “Yanomami é um etnônimo cunhado por linguístas e antropólogos a partir da palavra *yanōmami*–que, na expressão *yanōmami thëpë* (língua Yanomami ocidental), significa “seres humanos” (MENEZES, 2010, p. 09). O autor também destaca que esse é um grupo com uma cultura bastante peculiar, trazendo em seus escritos a seguinte descrição:

De modo geral, tradicionalmente, a maioria dos grupos Yanomami tinha a banana e não a mandioca, como base alimentar e principal elemento de suas plantações. [...] Os yanomami evitam o leito dos grandes rios e não possuem desenvolvida tecnologia de navegação. A pesca tem pouca importância se comparada à caça, que é de grande relevância nutricional e simbólica. Os arcos e flechas Yanomami são marcadamente maiores que dos povos de regiões adjacentes e seu uso da argila é menos refinado (MENEZES, 2010, p. 14).

A partir dessas descrições trazidas pelo autor, é possível perceber a diferenciação que essa etnia apresenta se comparada a outros povos indígenas amazônicos, que

costumam habitar as regiões ribeirinhas e baseiam sua alimentação no consumo de pescados e farinha de mandioca.

O distanciamento e diferenciação dos demais povos indígenas também é refletido na língua materna, composta por um tronco linguístico próprio. Os linguistas que estudaram a língua Yanomami, afirmam que existem cinco (05) línguas entre essa população – *Ninam*, *Sanöma*, *Yanomam*, *Yanomami* e *Yaroamë*. Por outro lado, os Yanomami que tem se reunido para a construção do Plano de Gestão Territorial e Ambiental – PGTA, tem afirmado a existência de mais sete (07) línguas, conhecidas como: *Yanomae*, *Yanomama*, *Yawari*, *Sanöma*, *Yanomami*, *Xirina* e *Ninan*.⁸

Os Yanomami também são um povo com uma espiritualidade própria e também possuem suas histórias tradicionais que explicam a criação do mundo. Para eles, o mundo foi criado pelo primeiro *xamã*⁹ Omama. Davi Kopenawa (2015) nos explica o processo de criação com o seguinte trecho:

Foi Omama que criou a terra e a floresta, o vento que agita suas folhas e os rios cuja água bebemos. Foi ele que nos deu a vida e nos fez muitos. No começo, Omama e seu irmão Yasi vieram à existência sozinhos. [...] Antes deles, no primeiro tempo, havia apenas a gente que chamamos *yarori*. Esses ancestrais eram humanos com nomes de animais e não paravam de se transformar. Assim, foram aos poucos se tornando os animais de caça que hoje flechamos e comemos. [...] *Omama* criou também as árvores e as plantas, espalhando no solo, por toda parte, as sementes de seus frutos (ALBERT, KOPENAWA, 2015, p. 81).

Ademais, a vida desse povo é regida por diversos rituais, como o *Hereamuu* – discursos ritualísticos feitos pelos homens mais velhos; *Hiimuu* – diálogo convidando para habitar um novo *xapono*; *Wayamuu* – diálogos provocativos noturno, feito por visitantes recém chegados; *Yãimuu* – diálogos ritualísticos raivosos, feitos entre moradores e visitantes do *xapono*, de forma agachada; *Reahu* – ritual funerário.

A maneira como os Yanomami se relacionam com a morte também é singular, com a realização do ritual *Reahu*, que consiste em incinerar o corpo do indivíduo falecido

⁸ Atualmente o Instituto Socioambiental – ISA desenvolve um projeto na perspectiva de fazer um diagnóstico da diversidade e vitalidade das línguas Yanomami, e a posteriori solicitar a inscrição das línguas no Inventário Nacional de Diversidade Linguística – INDL.

⁹ Xamã é a palavra Yanomami para designar os espíritos da floresta e os pajés dos *xapono*.

e misturar suas cinzas ao mingau de banana para consumo comunitário, ao final do período ritualístico.

Por outro lado, não podemos deixar de registrar que o contato inicial com a sociedade envolvente através de missões religiosas, que trabalharam na direção da “aculturação” dos Yanomami, refletem em transformações graduais na crença expressada por alguns indivíduos dessa sociedade, que com o passar dos anos tem deixado de acreditar e participar desses momentos em comunidade (MENEZES, 2010; SMIJANIC, 2002).

Sem dúvida, é notória a transformação cultural que essa etnia vem passando nos últimos 70 anos, apropriando-se e resignificando os símbolos culturais da sociedade envolvente, ao mesmo tempo que ainda se vive, a maioria, da caça, pesca e coleta; em casas coletivas; e praticando seus rituais e festas tradicionais.

Pode-se trazer, portanto, as contribuições de Stuart Hall sobre o sujeito em transformação identitária, quando afirma que o “sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas” (HALL, 2006, p. 12).

Os Yanomami não são mais somente os moradores da floresta descritos pelos autores supracitados, mas também já assumiram outras funções sociais no qual precisam relacionar-se cotidianamente com as variadas instituições que estão trabalhando em suas terras, e com a sociedade envolvente, representada principalmente pelos municípios mais próximos.

1.2 Aspectos contemporâneos

Os Yanomami habitam a região da fronteira entre Brasil e Venezuela e somam cerca de 24 mil habitantes¹⁰. No Amazonas, estão localizados nos municípios de Barcelos, Santa Isabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira. Vivem sua cultura tradicional ao

¹⁰A presente pesquisa, trabalhou com dados referentes as populações de Santa Isabel do rio Negro e Barcelos, sendo que o recorte populacional dos xapono com que a SECOYA trabalha totaliza, aproximadamente, 960 habitantes no primeiro, e 370 no segundo¹⁰, envolvendo assim a vida de 09 xapono.

mesmo tempo em que estão se incorporando às tecnologias da sociedade envolvente, com acesso a celulares, televisores, computadores, aparelhos de DVD, comidas e bebidas industrializadas, dentre outros. Além de lidarem constantemente com as organizações governamentais, e não-governamentais que chegam a suas comunidades, trabalhando com saúde, educação escolar, programa de transferência de renda, políticas públicas, programa de fomento do artesanato indígena, entre outros.

A terra habitada por essa população totaliza 96.650km² em área da floresta tropical amazônica brasileira. De acordo com Menezes (2010), essa área equivale à Terra Yanomami demarcada em 1991, e homologada pelo Decreto Presidencial em 25 de maio de 1992. A população Yanomami também é caracterizada por ser composta pela maioria de jovens. De acordo com os censos populacionais oficiais, 75% da população tem menos de 30 anos, 08% tem mais que 50 e somente 04% são maiores de 60 anos¹¹.



Figura 01: Terra Indígena Yanomami.
Fonte portal Mirim Povos Indígenas do Brasil

Baseada em trabalhos e relatos de experiências profissionais recentes, verifica-se que a vida da população Yanomami passou por diversas transformações culturais, percebendo que hoje o contato com a sociedade envolvente tornou-se rotineiro, e a relação

¹¹Dados contidos no 2º Relatório Executivo do Plano de Gestão Territorial e Ambiental Yanomami, 2016.

com diversas instituições de não-indígenas, como ONGs, igrejas, postos de saúde, comércio e outros, passou a ser cotidiana na vida dessas sociedades.

Se por um lado, os primeiros contatos contínuos aconteceram somente com instituições religiosas – no recorte amazonense, com as Missões Salesianas – nos dias de hoje, por outro lado, os Yanomami relacionam-se com diversas organizações, com visões e propostas de trabalho dicotômicas entre si. Apresenta-se portanto o desafio de entender todas essas relações que são postas para a vida cotidiana dessa população, bem como conseguir inferir na execução das atividades propostas por essas diversas organizações governamentais e não-governamentais.

Uma das ferramentas que foi encontrada pela pesquisa na direção de contribuir para a discussão dessas temáticas atuais foi o trabalho proposto ao longo do Plano de Gestão Territorial e Ambiental Yanomami – PGTA¹². Desde 2015, os Yanomami brasileiros realizam encontros anuais para elaboração do seu PGTA, com o objetivo de reunir as organizações e lideranças Yanomami almejando criar um consenso sobre as diretrizes para o bem viver, bem como debater sobre as políticas públicas que incidem sobre seu território. O texto desse tópico construiu-se a partir do estudo e análise dos relatórios das três (03) oficinas temáticas que aconteceram em setembro de 2016, março e outubro de 2017, respectivamente, objetivando descrever a atual realidade e necessidades vividas por essa população.

Além das oficinas temáticas macro, também serão realizadas dez (10) oficinas regionais até o final do processo, nas áreas consideradas prioritárias ou de maior atuação das sete (07) Associações Yanomami, reunindo em todos os momentos lideranças, comunitários, pajés, organizações que atuam nessas áreas e instituições governamentais. Esse processo tem previsão para ser finalizado em 2019.

Ao longo das três (03) oficinas temáticas foram discutidos temas escolhidos coletivamente na oficina inaugural, realizada em 2015. A primeira oficina teve como tema o uso do dinheiro e proteção territorial; a segunda, saber tradicional e recursos naturais; e a terceira, saúde, educação e infraestrutura. Está programada para acontecer ao final de

¹² O PGTA é uma ferramenta que possibilita aos povos indígenas participar da gestão de seus territórios, objetivando melhorar a qualidade de vida e condições para o bem-viver dos povos indígenas, respeitando seus costumes tradicionais. É o principal instrumento de gestão de Terras Indígenas, reconhecido pelo Plano Nacional de Gestão Ambiental e Territorial (PNGATI).

2018 a última oficina com o objetivo de consolidar as propostas e acordos postos ao longo dos encontros anteriores, e estabelecer um protocolo de consulta livre, prévia e esclarecida, a ser utilizado por instituições (governamentais, não-governamentais, empresarias e outros.) que pretendem realizar quaisquer ações que interfiram na vida e/ou nas Terras Yanomami.

De acordo com o relatório da primeira oficina temática, realizada em 2016, a Terra Indígena Yanomami - TIY tem sofrido constantes ameaças de invasões de madeireiros, garimpeiros, pescadores, caçadores e piaçabeiros ilegais, além do desmatamento que avança entorno da TIY, situações que se agravam pela ausência de fiscalização por parte dos órgãos competentes.

O garimpo ilegal continua sendo uma situação agravante desde o final da década de 80, quando estima-se que aproximadamente 1.800 pessoas morreram em função de doenças e violência causada por garimpeiros que invadiram a Terra. Hoje, calcula-se que, no mínimo, cinco mil garimpeiros ilegais estejam trabalhando ao longo do território Yanomami (HUTUKARA & ISA, 2017). Situação essa que pode ter influência direta com o alto índice de contaminação por mercúrio (Hg)¹³ em 92% da população dos moradores das comunidades do Rio Uraricuera, do estado de Roraima¹⁴.

A realidade contemporânea trouxe não só o contato com a população da sociedade envolvente, mas também com os símbolos desta, sendo um deles o sistema monetário, como citado anteriormente. As mulheres Yanomami, de acordo com o 1º Relatório do PGTA (2016), protagonizam as iniciativas de geração de renda, com a confecção de artesanatos tradicionais, como redes de algodão, tipoias para carregar bebês e cestos variados. Ações essas que se repetem em todas as regiões Yanomami através da criação de associações de mulheres ou vinculados a programas de artesanato de outras instituições.

Além do artesanato, também há a produção de cogumelos, produto do sistema agrícola Yanomami, principalmente na região de Roraima, entre o grupo chamado *Sanõma*. Esse sistema produtivo representa a primeira iniciativa de comercialização de cogumelos nativos brasileiros. Em outra região, chamada Tootopi, no Estado de Roraima,

¹³ A contaminação por mercúrio pode afetar severamente o sistema nervoso central humano.

¹⁴ Pesquisa feita pela Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ e Instituto Socioambiental – ISA, no ano de 2016, a partir da coleta de amostra de cabelos.

a principal fonte de renda é a comercialização da castanha-do-Brasil, onde foi estabelecida uma parceria com uma Reserva Extrativista. Existem também iniciativas de Ecoturismo, na região de Maturacá, no Município de São Gabriel da Cachoeira – Amazonas, para promover expedições ao Pico da Neblina, gerenciadas e executadas pelos Yanomami moradores da região no entorno, com o apoio do Instituto Socioambiental – ISA.

Além dessas, existem outras fontes de renda das quais os Yanomami se utilizam, sendo elas: 1) Salários dos da educação (Professores e merendeiros); 2) Salários da Saúde (Agentes Indígenas de Saúde, pilotos fluviais e outros); 3) Benefícios Sociais (Bolsa Família, aposentadoria e auxílio maternidade). Nesse 1º Relatório (2016) consta que a maioria dos usuários dos benefícios estão no Rio Marauíá, município de Santa Isabel do Rio Negro – Amazonas, enquanto que a maioria que recebe salários está no estado de Roraima.

Analisando os dados referentes a existência de empregos formais, via contratos de trabalho, é possível perceber que estes só começaram a ser implantados a partir de 2016, alcançando um número maior de cidadãos Yanomami, principalmente com a função de professor. Portanto, esta calha de rio possui o maior número de benefícios sociais é justificável quando analisamos que empregos formais nesta região é algo recente.

Salientamos aqui a preocupação trazida por esse levantamento a respeito da forma como se usa o dinheiro que tem sido recebido cotidianamente. A partir disso, foram elencados dezesseis (16) encaminhamentos, a serem implementados por organizações indigenistas parceiras, órgãos governamentais e Associações Yanomami, na intenção de orientar a respeito de como melhor utilizar esses valores.

A segunda oficina temática preocupou-se em debater sobre os conhecimentos tradicionais e recursos naturais presentes na TIY. Abaixo trazemos um pequeno recorte sobre o entendimento Yanomami a respeito dessa temática:

Conhecimento tradicional é o que os não-indígenas chamam de conhecimentos que só nós Yanomami e Y'ekuana temos. Os não indígenas costumam separar tudo, mas para nós Yanomami, o cuidado com a floresta e com os recursos naturais está dentro dos nossos conhecimentos (HUTUKARA & ISA, 2016, p. 05).

A preocupação relatada nesta oficina se dá no sentido de expor que com o advento dos recursos financeiros dentre os Yanomami cresceu também o uso de bens de consumo comprados nas cidades - como panelas, redes, isqueiros, lanternas, espingardas, dentre outros - o que pode estar ocasionando o desuso das ferramentas tradicionais utilizadas anteriormente para os mesmos fins.

Fato esse que faz com que tais objetos tradicionais não sejam mais confeccionados frequentemente e, portanto, não tenham muitos momentos de ensino e aprendizagem a respeito de sua fabricação, além de também estar sendo percebido, de acordo com o 2º Relatório (2017), o desinteresse de muitos Yanomami por ferramentas artesanais em detrimento das fabricadas na cidade. O presente documento apresenta também as transcrições de algumas falas que expõem essa preocupação, como abaixo:

O nosso conhecimento se torna mais vivo e forte quando utilizamos ele para fazer as tarefas do nosso dia-a-dia. Por isso, precisamos fortalecer também os espaços onde esses saberes são transmitidos. As pessoas trocam conhecimentos na própria aldeia. Aprendemos muito sobre as pinturas corporais nas festas, durante o *reahu* e também durante os diálogos tradicionais.

Aprendemos quais são as boas palhas para as casas, ou o cipó para o artesanato quando vamos coletá-los com nossos pais. Aprendemos sobre os espíritos da floresta e a extrais paricá (*yakoãna*) quando acompanhamos os nossos xamãs. Os jovens só vão aprender se virem os anciões fazendo. Por isso precisamos tomar muito cuidado, pois até hoje há poucos anciões para muitos jovens entre nós Yanomami (HUTUKARA & ISA, 2017, p. 07).

Apesar da preocupação exposta em fomentar momentos que permitam que a geração mais nova aprenda com a geração mais velha, somada ao uso constante de tecnologias externas ao mundo Yanomami, em detrimento do desuso das tradicionais, o relatório também nos informa que por outro lado, há também a produção constante de materiais que registram os conhecimentos tradicionais, em parceria com organizações não-indígenas, tais como dicionários português-língua Yanomami, livro sobre remédios tradicionais, livro reunindo histórias tradicionais, dentre outros.

O uso de algumas tecnologias externas, como celulares, câmeras filmadoras e fotográficas, também é colocado, ao longo desta segunda oficina, como recurso que tem favorecido o registro de momentos culturais cotidianos, e a troca entre os diferentes grupos, espalhando assim conhecimento tradicional, bem como guardando os registros para as gerações futuras.

Ao final dessa oficina, foram elencados coletivamente os principais desafios em relação a temática trabalhada, como salvaguardar o conhecimento de produção de objetos tradicionais; respeitar as regras tradicionais e resguardos; valorizar e proteger as línguas indígenas faladas na TIY; valorizar o *xamanismo*¹⁵; e incentivar cantos, músicas, diálogos cerimoniais e histórias de origens.

Para cada desafio também foram listados as soluções e os caminhos para alcançá-las. É possível perceber que muitas delas envolvem o incentivo aos jovens para realizarem pesquisas, produzirem materiais didáticos, registrarem, através de vídeos, momentos culturais para poderem compartilhar com outras regiões, bem como levar e estabelecer nas escolas momentos que se possa dialogar e realizar atividades voltadas para o aprendizado do conhecimento tradicional, com a presença das lideranças, xamãs e pessoas mais velhas das comunidades.

Outro aspecto debatido ao longo desta oficina foi o manejo dos recursos naturais. Tradicionalmente, os Yanomami são um povo semi-nômade, realizando constantes mudanças de localização ao longo da TIY, quando a terra ao redor do *xapono* começa a ficar exaurida das plantações e os animais de caça começam a se afastar. Por outro lado, ao longo das últimas décadas, a partir principalmente da instalação dos postos de saúde entre as comunidades, os Yanomami têm permanecido na mesma localidade com receio, principalmente, de perder a assistência médica (HUTUKARA & ISA, 2017).

Essa centralização de moradia tem causado problemas em relação a alimentação, devido ao fato que utilizar o mesmo local para plantação por muitos anos faz com que a produção diminua gradativamente, causando escassez de alguns produtos alimentícios, além de que os animais de caça se afastam do território, ademais há o aumento populacional, pois os grupos familiares têm evitado separações¹⁶. Situações essas que refletem em altos índices de desnutrição, diabetes e hipertensão (pouca alimentação da floresta aumenta do consumo de alimentos industrializados), de acordo com o relatório da 2ª Oficina PGTA (2017).

¹⁵ Xamanismo é o a reunião dos rituais espirituais realizados pelos Yanomami, tendo o xamã (pajé) como norteador.

¹⁶ Tradicionalmente, vivem cerca de 300 pessoas em uma mesma região, posto que constantemente os grupos se separam quando a população está aumentando, e assim habitam outras localidades. Hoje, há regiões com mais de 3.000 pessoas, na intenção de não se distanciar dos atendimentos da saúde.

No mesmo ano (2017), também foi realizada a 3ª Oficina Temática do PGTA, para trabalhar as temáticas de educação, saúde e governança interna. A discussão sobre cada temática foi orientada por metodologias parecidas, na qual havia exposição sobre a temática feita por algum facilitador previamente escolhido, discussão com o grupo maior, e organização de propostas para o trabalho nas regiões, por tema.

Em relação à educação foram listadas diversas propostas a fim de atender essas cinco (05) principais diretrizes: aprimorar as políticas de educação e de controle social; realizar formação, certificação e capacitação continuada dos professores; melhorar as estruturas físicas das escolas e viabilizar meios de envio dos materiais necessários para o funcionamento das mesmas; produzir material didático; e valorizar os conhecimentos tradicionais.

Hoje, a maior parte das Escolas Yanomami é reconhecida pelos estados e municípios e conseqüentemente tem professores indígenas (Yanomami e de outras etnias) contratados regularmente, compondo portanto o sistema de matrículas vigente, se constituindo assim em espaços formais de escolarização, diferente do que fora no passado, onde a escolarização se realizava em espaços informais, com professores não-indígenas ligados a ONGs e missões religiosas, estando à parte do sistema educacional.

Apesar do avanço no campo do reconhecimento legal, o relatório da 3ª Oficina Temática do PGTA apresenta as diversas dificuldades ainda encontradas nos *xapono* para a realização da escolarização com qualidade social, como a precária estrutura física das escolas, falta de materiais escolares, didáticos e paradidáticos adequados, que retratem a realidade, pouca ou nenhuma formação a nível de magistério indígena ou continuada para os professores, entre outros.

No campo da saúde foram elencadas também algumas propostas para responder a quatro (04) diretrizes: proporcionar autonomia de decisão e gestão participativa no atendimento a saúde na TIY; priorizar os cuidados tradicionais com a saúde Yanomami; garantir infraestrutura adequada ao atendimento nas aldeias que permita evitar remoções; proporcionar formação adequada à realidade intercultural aos profissionais da saúde.

Alguns temas em relação a governança interna foram debatidos, no sentido de começar o diálogo sobre como se constituir um protocolo de consulta que seja coletivo para as variadas regiões Yanomami, e consiga orientar principalmente as lideranças

tradicionais que estão mais afastadas de espaços como esses promovidos pelo PGTA. Algumas situações foram levantadas, como a visitação de turistas sem autorização da Fundação Nacional do Índio - FUNAI ou consulta prévia à comunidade. Esse é um assunto que continuará a ser debatido na próxima oficina.

Se há apenas algumas décadas atrás os Yanomami ainda não tinham estabelecido contato contínuo com a sociedade envolvente, hoje a realidade se mostra bem mais complexa, com a atuação de muitas organizações e simpatizantes na intenção de promover o bem-estar social, bem como instituições interessadas nas riquezas que a TIY guarda. Os encontros realizados para a construção do PGTA nos mostram essa teia que tem se constituído ao entorno dessa população, com seus infinitos desafios.

Por outro lado, os mesmos encontros também expõem, ainda que seja necessário significativo trabalho para implementação das propostas estabelecidas ao longo das oficinas, a organização que a população Yanomami tem assumido na direção de conhecer a realidade das variadas regiões da TIY, dialogar a respeito das problemáticas e construir coletivamente o caminho na direção de implementar as soluções.

O estudo e análise dos três (03) relatórios das oficinas temáticas, evidenciam que tanto os Yanomami quanto as organizações que atuam como parceiras, perceberam que hoje é preciso construir ferramentas e instrumentais junto a essa população, fundamentando-se em conhecimento e informações da sociedade envolvente para que seja possível o diálogo justo sobre todas essas políticas públicas que tem incidido na TIY, de forma que permita que eles, assim como os demais povos indígenas, sejam a voz decisiva a respeito do bem-estar das suas comunidades e sua terra.

Não podemos, por outro lado, entender esse grupo social do tempo contemporâneo, que está em constante relação com instituições da sociedade envolvente, como diferentes ou menos tradicionais que àqueles descritos no primeiro item desta seção. É preciso entender a constante transformação cultural, social e conseqüentemente identitária a qual os Yanomami – assim como nós em meio a globalização – são colocados diariamente.

A identidade é uma constante transformação, e cada indivíduo deve ter a oportunidade de construir a sua de forma crítica, reflexiva, sem sentir-se obrigado a ser desta ou daquela forma, agir desta ou daquela maneira, por serem considerados os

corretos, de acordo com a mídia, ou grupos sociais dominantes. Os espaços no âmbito da construção do PGTA têm proporcionado aos participantes a reflexão a respeito também da própria identidade Yanomami, e o que eles querem que seja levado a diante para as próximas gerações, marcando assim os símbolos tradicionais.

Recordamos que a identidade é marcada intrinsecamente pela diferença existente entre as culturas. Não há como determinar uma identidade sem marcar aquilo que **não** faz parte dela. Kathryn Woodward explica sobre a relação cultura-identidade da seguinte forma: “a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade” (WOODWARD, 2013, p. 18-19).

Apesar das construções coletivas, é importante ressaltar que cada pessoa tem o direito de se construir da forma que melhor se sentir, vivendo plenamente sua cultura e sua identidade, ressignificando seus símbolos para seu próprio processo de identificação (HALL, 2009).

2. OS YANOMAMI E O CAMINHAR DE SUA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Na presente seção, são apresentadas três temáticas principais. A primeira propõe uma reflexão a respeito dos processos de educação que está em nossas vidas independente das instituições formais e não formais, e a educação escolar, na qual está ligada obrigatoriamente a uma organização.

Em seguida, apresenta-se o percurso histórico da educação escolar indígena no Brasil, trazendo aportes teóricos a respeito do período de colonização das terras brasileiras, os anos subsequentes onde o indígena ainda não era entendido como um ser de direitos, seguindo até o momento da construção das políticas públicas em favor dos povos indígenas e tradicionais, abordando o recorte referente aos direitos à escolarização.

Por fim, relata-se o processo histórico da construção da educação escolar existente hoje entre os Yanomami moradores do Rio Marauaiá, englobando os vários atores envolvidos – principalmente religiosos e indigenistas - e as diversas mudanças no qual esse processo foi submetido ao longo das últimas décadas, sendo reflexo das transformações nas políticas públicas nacionais.

2.1. Entre os caminhos da educação e educação escolar

Antes de adentrarmos à discussão a respeito dos processos históricos da escolarização indígena no Brasil e a *posteri* entre os Yanomami do Rio Marauaiá, apresentamos aqui algumas reflexões a respeito das diferenças existentes entre educação e educação escolar.

Não se pode confundir a educação escolar com o processo próprio de educação que se desenvolve constantemente desde o nascimento do ser humano. Para tal, concordamos com Weigel ao afirmar 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 (WEIGEL, 2000, p. 53).

A educação está para além das instituições, está presente no nosso dia-a-dia constantemente quando precisamos ensinar ou aprender algo, estando conectada diretamente com o modo de vida de cada sociedade. Educa-se a priori, a grosso modo, para dar continuidade ao modo de vida que existe. Como afirmara Brandão (p. 07, 2006) “ninguém escapa da educação [...]. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação”.

O ser humano, enquanto animal racional, não nasce com códigos genéticos que orientam suas ações, formas de sobrevivência e desenvolvimento de habilidades. Quando nasce, inserido em um grupo social, precisa ser educado, precisa aprender quais as normas sociais do grupo humano no qual está inserido.

Os Yanomami do Rio Marauíá, assim como qualquer outro grupo humano, tem em seu dia a dia variadas formas de educação. A oralidade, da mesma forma que em outros grupos indígenas, assume um importante papel nesse processo, ao repassar para as gerações mais novas as histórias de seu povo, entre histórias referentes às guerras, à migração, à criação dos seres vivos e não-vivos, à espiritualidade, entre outros.

Ademais da oralidade, os Yanomami desde pequenos são responsáveis pela sua aprendizagem, crescendo de forma livre, independente de grandes tecnologias e explorando ao máximo suas potencialidades de acordo com seu crescimento. Braida e Robles (2015) nos ajudam a entender essa realidade ao afirmar que

Em grupos, [as crianças maiores] cuidam das crianças menores, correm e riem. Em certo sentido, jamais se pede a uma criança que façam tarefas de adultos. Por exemplo, elas não fazem discursos no centro da aldeias, não buscam lenha, não caçam, por outro lado, elas cuidam de crianças menores, pescam pequenos peixes e imitam os mais velhos. De fato, os Yanomami não exigem que as crianças exerçam as tarefas dos adultos, porém eles observam cuidadosamente se esses saberes adquiridos na infância/adolescência serão utilizados no momento adequado (BRAIDA, ROBLES, 2015, p.06)

A imitação também funciona como fio condutor da aprendizagem das crianças Yanomami, ao observarem e conviverem ativamente com as atividades realizadas pelos adultos, tecem seu aprendizado. Menezes (2010) afirma que as crianças Yanomami, tradicionalmente, quando não estão explorando os arredores do *xapono*, costumam acompanhar seus familiares nas roças, atividades de coleta na floresta, pesca, viagens, etc., que proporcionam momentos importantes de aprendizagem.

A educação portanto sempre esteve presente na vida desse grupo étnico, como forma milenar de aprendizagem. Por outro lado a educação escolar surgiu no Rio Marauaiá de forma muito recente, como veremos mais abaixo.

Essa forma de educação, com a institucionalização do saber acumulado pela sociedade ocidental para ser repassado para as novas gerações de forma sistemática e fragmentada, ainda é recente para a própria sociedade envolvente, e tem sofrido poucas transformações metodológicas ao longo dos anos, como podemos encontrar nos escritos de Brandão (2006), quando ele afirma:

Da maneira como existe entre nós, a educação surge na Grécia e vai para Roma, ao longo de muitos séculos da história de espartanos, atenienses e romanos. Deles deriva todo o nosso sistema de ensino e, sobre a educação que havia em Atenas, até mesmo as sociedades capitalistas mais tecnologicamente avançadas têm feito poucas inovações (BRANDÃO, 2006, p. 35).

Apesar da gênese da educação ser ainda nos séculos antes de Cristo, a discussão sobre a escola pública e universal somente aparece por volta de 1792, com o filósofo e matemático francês Condorcet (1743 – 1794). Foi ele o autor de *Rapport* (1792), relatório norteador sobre as características de uma escola pública. A partir desse momento, entende-se que a escolarização deve ser universal, gratuita e laica, separada de qualquer culto religioso, bem como, as escolas não deveriam mais ser administradas pela Igreja Católica, posto que, para Condorcet (2010), padres e bispos não são preparados para ensinar as várias ciências.

A educação escolar universal nasce com o objetivo de promover o desenvolvimento da criança “de modo que, no momento em que não tiver para guiá-la mais que seu coração e sua razão, ela saiba quais são os deveres e os motivos que deve cumpri-los” (CONDORCET, 2010, p. 63), destacando assim a formação de um significativo número de cidadãos e cidadãs com habilidades para desenvolver funções na organização da sociedade estatal.

Esse modelo escolar defendido no ano de 1792, em Paris, e levado para outras regiões do planeta, como o Brasil, tem sofrido poucas modificações metodológicas, porém continua com o mesmo objetivo geral: educar as crianças, adolescentes, jovens e adultos. É necessário então refletir a respeito de que tipo de educação que estamos falando, e nos fundamentando. Aquela do tipo bancário, criticada por Paulo Freire (2005),

onde há uma dicotomia entre o professor detentor absoluto da sabedoria e aluno (a) julgada com não sabedor? Ou aquela que busca, como Freire defendeu desde 1967 em *Educação como Prática da Liberdade*, a “passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica” (FREIRE, 2011, p. 113)?

Para esta pesquisa, trazemos a contribuição de Paulo Freire, que defende que nos espaços formais e não-formais de educação, principalmente quando trata-se do trabalho com povos historicamente colocados à margem da sociedade, e tendo seus direitos constantemente ameaçados, se faz necessário

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de se tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 2011, p. 118-119).

Ao analisar portanto os processos históricos de constituição da educação escolar Yanomami, no item a seguir, faz-se necessário ter como lente o diálogo para com os preceitos da educação escolar universal, pública e laica, bem como que rompa com o modelo bancário, e promova o autonomia e protagonismo do povo Yanomami em suas construções sociais.

2.2. Sobre Educação Escolar Indígena no Brasil

O processo da educação escolar entre os povos indígenas do Brasil sofreu sucessivas transformações desde a chegada dos Portugueses nas terras brasileiras, nem sempre em consonância com as transformações sociais que ocorriam no país, demonstrando assim o distanciamento entre as políticas públicas voltadas para os cidadãos e cidadãs comuns e as destinadas às populações indígenas.

A história nos mostra, como afirma Dalmolin (2004), que a priori a preocupação do colonizador estava centrada em explorar e comercializar as riquezas extraídas das terras brasileiras, ao passo que o objetivo de impor a cultura europeia, autodenominada civilizada, se dava a fim de garantir a exploração com a menor resistência possível.

Ao longo desse período de colonização, final do século XV e início do XVI, a Igreja Católica detinha uma significativa influência sobre o Estado, principalmente sobre a escolarização da população, sendo considerada a detentora dos conhecimentos universais. Nesse cenário, assume também os cuidados da escolarização dos povos indígenas concomitante a sua catequização, tendo como principal vertente a eliminação da identidade étnica, formada principalmente por seus valores, línguas e modo de ser.

A Igreja Católica e o Estado, neste recorte histórico, são aliados que objetivavam a colonização conjunta dos moradores originários, visto que a primeira almejava a difusão do seu poder e a consequente submissão dos cidadãos comuns, e o segundo necessitava de tal submissão para alcançar os objetivos colonizadores de forma mais rápida e eficaz. É Weigel (2000) quem relata sobre um os objetivos da Igreja Católica ocupando o território brasileiro, especialmente quando iniciaram a ocupação da região Amazônica:

O interesse dos missionários em relação aos índios não dizia respeito somente à cristianização. As diferentes ordens religiosas que, gradativamente, vieram instalar-se na Amazônia, ao longo do século XVII, configuravam-se como empresas, com explícitos interesses econômicos de exploração e acumulação de riquezas (WEIGEL, 2000, p. 99).

A Igreja, por ser uma entidade religiosa, aparentemente baseada na caridade e na ajuda ao próximo, detinha o respeito da população em geral. Esse respeito auxiliara para que as ações da Igreja não fossem questionadas, ao contrário, legitimava as ações colonizadoras, como Weigel (2000) discorre a seguir:

Nesta condição de partícipes do governo, os religiosos [...] auxiliaram a Coroa Lusitana a conquistar e dominar a região, bem como a instalar a estrutura colonial, desempenhando para isso várias funções: disciplinar os indígenas apreendidos procedendo ao seu *preamento*, para enquadrarem-se nas condições de trabalho escravo e servil; legitimar capturas de índios escravos, avaliando-as, caso os dispositivos legais que previam a escravização dos índios estivessem sendo cumpridos (e sempre consideravam que sim); organizar expedições de *descimentos*, participando do aliciamento dos índios; estabelecer núcleos populacionais (as missões) que funcionavam como depósitos de índios e como garantia de ocupação territorial; e, durante alguns períodos, controlar a distribuição dos índios aldeados (“livres”) e dos escravos, entre os colonos e o serviço real (WEIGEL, 2000, p. 99-100).

Ao mesmo tempo, o Brasil como terra colonizada, transforma-se ao longo dos séculos seguintes da chegada portuguesa, e torna-se um país habitado por pessoas de

diferentes traços físicos, resultante da presença das variadas nacionalidades europeias – portuguesas, espanhóis, holandeses, franceses e outras – e africanos trazidos na época da escravidão, constituindo e ampliando uma população à parte daquela indígena que primeiro estava habitando o país. A respeito da crescente oposição entre os habitantes do país naquele momento, concordamos com Weigel (2000) quando afirma:

Há uma identidade brasileira se constituindo, vivida por mestiço e brancos, contrapondo-se às identidades indígenas. O índio é o *outro* e um outro inferior, pobre, atrasado e selvagem, “*filhos da natureza*”, que compõem o projeto político do brasileiro apenas como a mão-de-obra necessária ao extrativismo, às obras públicas e à produção de farinha de mandioca para abastecer os núcleos urbanos. Nessa forma de conceber, ao branco cabia subordinar, controlar e *civilizar* os índios (WEIGEL, 2000, p. 94).

A disparidade existente entre o desenvolvimento de políticas públicas para os brasileiros originados da mestiçagem e da imigração de outros países, contraposto as destinadas aos povos originários é perceptível ao analisarmos os documentos legais que amparam a população indígena.

Somente com a Constituição Federal de 1988¹⁷, após intensa participação do movimento indígena ao longo dos trabalhos de elaboração do novo texto constitucional, os direitos históricos dos povos indígenas são reconhecidos e estabelecidos. Dentre outros, o direito ao ensino regular com o uso das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, no qual passam a ser legalmente reconhecimento.

Tal acontecimento, e a contínua mobilização do movimento indígena pressionando o Estado, proporcionou que ao longo da década de 1990 esse direito fosse esclarecido e documentos fossem sendo redigidos coletivamente para nortear a implementação das políticas públicas direcionadas às comunidades indígenas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996) traz em seu corpo a defesa do sistema de ensino intercultural para essas populações, de forma a trabalhar o conhecimento universal somado às vivências históricas e culturais de cada

¹⁷É importante lembrar que a Constituição Federal anterior, de 1967, não menciona em nenhum momento os povos indígenas ou tradicionais. Até 1988 o amparo legal se dava somente através do Estatuto do Índio – Lei Nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973 – que tinha como um dos objetivos integração progressiva à comunhão nacional.

povo. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (1998) apresenta quatro princípios fundamentais que definem o processo de ensino e aprendizagem pautado na valorização cultural (saberes, espiritualidade, modo de viver) e interculturalidade, englobando também os conhecimentos ocidentais.

No ano seguinte, 1999, emitiu-se o parecer de aprovação das Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas¹⁸, possibilitando, dentre outros, que cada escola possa elaborar seu Projeto Político Pedagógico, podendo portanto construir seu calendário próprio e estabelecer suas metodologias de ensino.

Estes foram avanços significativos que representaram a criação da categoria Escola Indígena, bem como a retirada da administração da Igreja Católica desses espaços¹⁹, ao mesmo tempo em que ampliaram a possibilidade de se instituírem novas escolas em comunidades antes não existentes, passando a reconhecerem como atores principais dessas instituições os próprios indígenas, os quais também começaram, ao longo desse processo, a assumirem as funções de professores indígenas.

O reconhecimento da especificidade da educação escolar indígena apresenta concomitantemente o debate a respeito de sua implementação com metodologias de ensino diferenciadas, sendo os indígenas atores ativos e participativos nas tomadas de decisão relacionadas ao funcionamento de suas escolas. Grupioni (2008) enfatiza que:

A partir da escola, e dessa proposta de educação diferenciada, os grupos indígenas se apoderaram de ferramentas por meio das quais levaram manifestações de sua cultura para outros contextos e situações, estimulados a falarem, eles próprios, de si mesmos, de suas línguas, de suas tradições (GRUPIONI, 2008, p. 14).

Ainda de acordo com Grupioni (2008) o reconhecimento de escolas indígenas, sendo comunitária, valorizando o uso de elementos culturais nativos e da língua materna, formando pessoas que continuam indígenas e não mais tentando anular suas identidades étnicas, mostra a ruptura imposta com o que antes era pensado como a função da escola para os indígenas; a escola passou a assumir então um novo papel dentro do contexto indígena.

¹⁸Resolução CEB Nº 03, de 10 de Novembro de 1999.

¹⁹Legalmente, a Igreja Católica não mais administra quaisquer escolas indígenas, sendo todas pertencentes ou à Secretarias Estaduais ou Municipais de educação. Contudo, muitos missionários católicos ainda estão presentes nessas escolas, através de parceria feita com o Estado.

É importante destacar que essa atual legislação retirou a responsabilidade da escolarização da Fundação Nacional do Índio – FUNAI atribuindo-a aos Estados e Municípios²⁰, que anteriormente estavam fora desse processo de ensino. Destacamos a fala de Grupioni (2008) sobre essa transferência quando diz que

A transferência de responsabilidades [...] foi atrelada assim, à proposição de um novo papel para as Secretarias de Educação: implicou na estadualização das escolas indígenas e, em alguns casos, na sua municipalização, processos que ocorreram sem que se criassem mecanismos que assegurassem o cumprimento dos novos princípios que então se estabeleciam, nem que se garantissem as especificidades destas escolas (GRUPIONI, 2008, p. 45).

As secretarias de estado e município se vêm com uma nova atribuição, porém sem ferramentas norteadoras suficientes. Dentro desse processo de implementação das políticas públicas, iniciado na década de 1990, os anos 2000 subsequentes permanecem em constante movimento em prol de se construírem instrumentais que possam nortear e legitimar o funcionamento dessas escolas e a formação dos profissionais indígenas para atuarem nelas.

No quadro um (01) elencamos os documentos legais publicados no Brasil que foram analisados ao longo dessa pesquisa e são pilares na construção da política pública do campo da educação escolar indígena, e apresentam o constante movimento dessa construção ao longo dos últimos anos, a saber:

Nº	Ano	Documento	Sobre
01	1990	Decreto emitido pela Presidência da República, Nº 26 de 04 de fevereiro de 1991, dispõe sobre Educação Indígena no Brasil.	Transferência a responsabilidade para com a escolarização indígena da FUNAI para o MEC.

²⁰ Ver Decreto, emitido pela presidência da república, Nº 26, de 04 de fevereiro de 1991, que dispõe sobre Educação Indígena no Brasil.

02	1991	Portaria Interministerial Ministério da Justiça e Ministério da Educação Nº 559/1991.	Retira o caráter de aculturação das escolas indígenas e garante aos povos indígenas uma educação escolar de qualidade, laica, diferenciada e bilíngue.
03	1994	Diretrizes para a política Nacional de Educação Escolar Indígena, elaboradas pelo Ministério da Educação, e compõe a série Cadernos Educação Básica.	Primeiro documento instrumento para implementação da política pública no campo da educação indígena.
04	1996	Lei sancionada pela Presidência da República, Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Legislação sobre educação nacional, apresenta nos artigos 78 e 79 sobre a educação escolar indígena.
05	1998	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas elaborado pelo Ministério da Educação.	Documento formativo com o objetivo de subsidiar elaboração de propostas curriculares para as escolas indígenas.
06	1999	Parecer 14 de 1999 emitido pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.	Aprova as diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena.
07	1999	Resolução emitida pela Câmara Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, nº 03 de 10 de Novembro de 1999.	Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo como condição de escolas com ensino bilíngue e intercultural.

08	2002	Caderno Apresentação do Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, elaborado pelo Ministério da Educação.	Documento com caráter de formação continuada, tem como objetivo principal a discussão sobre o RCNEI.
09	2002	Referencias para Formação de Professores Indígenas, elaborado pelo Ministério da Educação.	Documento base para implementação de programas de formação de professores indígenas, com a habilitação para Magistério Intercultural.
10	2003	Começa a vigorar convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais da Organização Internacional do Trabalho	Discorre sobre o direito a auto identificação de quilombolas e indígenas, a consulta prévia e esclarecida e participação efetiva na discussão de temas de seu interesse, e direitos territoriais.
11	2009	Decreto emitido pela Presidência da República, Nº 6861 de 27 de Maio de 2009, sobre Territórios Etnoeducacionais	Decreta que a educação escolar indígena organizar-se-á com a participação dos povos indígenas observando sua territorialidade; estabelece elementos para o funcionamento de escolas indígenas entre outros.
12	2012	Resolução emitida pela Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Nº 05 de 22 de junho de 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
13	2014	Parecer emitido pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, Nº 06/2014	Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores Indígenas, de caráter mandatório, a fim de orientar as políticas públicas no campo da formação do professor indígena.
14	2014	Lei sancionada pela Presidência da República, Nº 13.005 de 25 de Junho	Garante que para alcançar as metas deve-se considerar as necessidades das populações

		de 2014, aprovando o Plano Nacional de Educação	indígenas, bem como estabelece 03 estratégias de observância sobre as especificidades dessas populações ao se intentar cumprir as metas fixadas.
15	2015	Resolução emitida pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, Nº 01 de janeiro de 2015	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores indígenas em cursos de educação superior e de ensino médio.

Quadro 01: Legislação brasileira sobre Educação Escolar Indígena

Nota-se que somente em 2002 foi lançado o Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, com o intuito de nortear os municípios e estados da federação brasileira para a implementação do RCNEI (1998). Também somente nesse mesmo ano o Ministério da Educação - MEC publicou o Referencial para Formação de Professores Indígenas (2002), documento que apresentou principalmente informações sobre como se construir o currículo da formação desses profissionais, na modalidade Magistério Intercultural/Indígena, intencionando orientar as entidades formadoras, sendo elas Secretarias Municipais de Educação, Secretarias Estaduais de Educação e algumas Organizações não-governamentais.

Observa-se ainda que em 2009, mais de 10 anos após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a União lança o decreto referente aos Territórios Etnoeducacionais, com a finalidade de organizar as políticas públicas de acordo com a territorialidade, reforçando as orientações de documentos anteriores, instituindo a necessidade de cada território estabelecer um plano de ação, e colocando o Ministério da Educação - MEC como coordenador dessa implementação.

Um longo e complexo caminho percorrido pela política pública referente a educação escolar indígena, que tem tido o movimento indígena como principal motor impulsionador para se aprovarem leis e se construïrem documentos basilares e norteadores, a fim de que se consiga obter de forma clara e compreensível os anseios das populações indígenas no que concerne à sua educação escolar. Em muitos documentos é defendido essa educação escolar bilíngue, com processos próprios de aprendizagem, que tenha a participação efetiva da comunidade na sua construção e valorize sua cultura e vivências históricas, apesar de se evidenciarem ainda as dificuldades para implementação.

2.3. Escolas Yanomami no Rio Marauaiá

A região geográfica englobada por esta pesquisa está localizada no Rio Marauaiá, município de Santa Isabel do Rio Negro, estado do Amazonas – Brasil. É habitada por 2.344 indígenas, de acordo com o Censo demográfico (2018) do polo base Marauaiá²¹. Um dos primeiros contatos desses Yanomami com não-indígenas nesta região foram com missionários religiosos salesianos, que chegaram neste rio em 1961, instalando a Missão Salesiana Sagrada Família.

As Missões Salesianas fazem parte da Pia Sociedade de São Francisco de Sales, que foram fundadas pelo sacerdote católico Dom Bosco no ano de 1859 na Itália, sendo conhecida popularmente como Congregação Salesiana. De acordo com Menezes (2010), desde o princípio seu trabalho foi direcionado para educação e evangelização de crianças e jovens carentes nas escolas ou internatos que dispunham, objetivando integrá-los novamente à sociedade. Nesse sentido, quando iniciaram os trabalhos na América do Sul, os salesianos enxergaram os indígenas como essas crianças e jovens desamparadas e entenderam como sua missão educar esses povos para integrá-los à sociedade envolvente.

Durante as décadas de 1960, 1970 e 1980 os Yanomami do Marauaiá tinham como principal referência de não-indígena somente os padres salesianos e seus ajudantes que iniciaram o trabalho de evangelização e escolarização nessa região.²² Somente a partir de 1990 outros não-indígenas começaram a estabelecer contato de forma contínua.

No início da década de 1990 um enfermeiro alemão, que viajara a passeio nas proximidades no Marauaiá, percebendo a epidemia de tuberculose que assolava essa região naquele momento, iniciou, com um grupo de conhecidos de forma voluntária, um trabalho de assistência à saúde, que mais tarde institucionalizou-se por meio da fundação da Associação Serviço e Cooperação com o Povo Yanomami – SECOYA.

No Rio Marauaiá existem duas vertentes educacionais: a) uma iniciada por volta de 1970, gerenciada pela Missão Salesiana, hoje nominada Escola Estadual Indígena

²¹Censo disponibilizado pela Missão Evangélica Caiuá, responsável pela gestão do Distrito Sanitário Especial Indígena Yanomami.

²²O único relato diferente do acima descrito, encontrado por esta pesquisa foi da presença de do Serviço de Proteção ao Índio - SPI por volta de 1940, com tentativa de “pacificação” dos Yanomami deste e de outros rios. Contudo a equipe de contato do SPI era formada também por indígenas (MENEZES, 2010).

Sagrada Família - EEISF, distribuída em cinco (05) *xapono*²³: Balaio, Jutai, Komiwë, Pohoroá e Tabuleiro; b) outra, iniciada no fim dos anos 1990, incentivada pela SECOYA, conhecida popularmente como Escolas Diferenciadas, distribuídas em seis (06) *xapono*: Bicho-Açu, Ixima, Kona, Pukima-Beira, Pukima-Cachoeira e Raita.

O histórico das Escolas Yanomami apresentado ao longo desse texto tem como base os seus Projetos Políticos Pedagógicos-PPPs. As Escolas Diferenciadas construíram seu PPP ao longo do curso de Magistério Intercultural²⁴, de forma coletiva entre professores e lideranças Yanomami, assessores de educação da SECOYA e professores especialistas que atuaram nas etapas de formação do magistério. A Escola Estadual Indígena Sagrada Família construiu seu PPP entre os anos de 2010 a 2016 junto com os professores e lideranças Yanomami, técnicos da Gerência de Educação Escolar Indígena do Amazonas – GEEI-AM e padres salesianos que atuavam na gestão da escola.

Os salesianos chegaram ao Rio Marauaiá, também conhecido como Rio Komiwë, por volta de 1961, quando padre salesiano Antônio Goés iniciou seus trabalhos missionários nessa região. Acredita-se que este tenha sido o primeiro contato direto de não-indígenas com esses Yanomami. Padre Góes já peregrinara as terras rio negrinhas há pelo menos uma década, e houvera instalado uma Missão entre os Yanomami da região de Maturacá, no município de São Gabriel da Cachoeira (MENEZES, 2010).

De acordo com um mapa desenhado pelos salesianos, que é exibido em um vídeo²⁵ publicitário do trabalho missionário do padre Góes, a Missão foi instalada aproximadamente na metade do Rio Marauaiá, quando habitavam cinco grupos Yanomami pelo rio: *Ironasiteri*, *Karaweteri*, *Xamatauteri*, *Pohoroabieteri*, *Herueteri* e *Pukimabieteri*.

²³Xapono é uma palavra da língua yanomami, significando casas coletivas ou aldeias

²⁴A SECOYA realizou o Curso de Magistério Intercultural, tendo tido o reconhecimento da Secretaria de Estado do Amazonas – SEDUC-AM, E os diplomas entregues pela GEEI-AM em Assembleia da Associação Yanomami Kurikama em outubro de 2015.

²⁵O vídeo faz a publicidade do trabalho missionário realizado pelo Padre Góes intencionando convocar novos missionários para dar continuidade à esse trabalho.



Figura 02: Mapa Rio Marauíá, década de 1970.
 Fonte: Vídeo publicitário Padre Góes.

O pequeno filme, com duração de 15 minutos e 25 segundos, exhibe um resumo das atividades salesianas nos primeiros contatos com os Yanomami. Pode-se ver a distribuição de roupas e sabão em barra, bem como um grupo de mulheres lavando as roupas recém-recebidas na beira do rio; crianças ensaboando-se no banho de rio; distribuição de comida e bombons, principalmente para crianças; atividade de catecismo, com Pe. Góes exibindo fotos de Jesus Crucificado; realização de missa; realização de aula sobre alfabeto e números naturais.

É possível verificar que as primeiras aulas realizadas pelos salesianos desenvolvia-se em um só cômodo, direcionada às crianças, onde elas sentavam-se em bancos como os utilizados em igrejas, sem mesa, e uma professora ensinava o alfabeto português e números naturais utilizando um quadro negro. Existia a principal preocupação em ensinar a língua portuguesa, para que se fosse abandonada a língua indígena (MENEZES, 2010).

Uma década depois da chegada foi iniciado oficialmente o trabalho com educação escolar através do Decreto 124/70 publicado no Diário Oficial do Estado do Amazonas de 17 de junho de 1970, aprovando legalmente a Escola Sagrada Família. Contudo,

somente em 1981 a escola passou a pertencer oficialmente à Unidade Educacional do Amazonas.

Apesar do começo do trabalho dos salesianos na região amazônica ter ficado conhecido pelas grandes instalações arquitetônicas, no Rio Marauíá não houve construções significativas. Para o processo de escolarização foram utilizadas instalações menores, feitas de tijolo, sem a construção de internatos ou grandes escolas, posto que na década de 1970 a igreja católica sofria um processo de diminuição de recursos advindas do poder público. De acordo com Menezes (2010) aproximadamente em 1979 desativaram oficialmente o sistema de internatos salesianos devido ao corte das verbas federais.

Segundo o texto do seu PPP (2016), a Escola Sagrada Família atualmente apresenta dois objetivos gerais, sendo o primeiro intencionando o desenvolvimento de uma educação escolar que valoriza a cultura Yanomami, e o segundo o desenvolvimento de uma educação escolar que prepare os Yanomami para interagir com a sociedade envolvente.

Esses objetivos representam um rompimento com a ideologia das primeiras atividades salesianas, onde Menezes (2010) afirma que

Os salesianos, desde o começo de sua atuação, demonstraram um profundo menosprezo pelas formas de organização e pensamento dos índios, procurando arduamente dizimar as manifestações culturais desses povos. A ideologia orientadora da atuação salesiana pautou-se na crença da superioridade cristã, em oposição ao que foi reputado como primitivismo nas sociedades indígenas. Na concepção dos missionários, dentre as características das populações nativas que demandavam mudanças estavam ignorância, preguiça, imoralidade, superstição e precariedade sanitária. Neste contexto, os salesianos viam-se não apenas como emissários da fé cristã, mas como agentes civilizadores (MENEZES, 2010, p. 71-72).

Essa (aparente) mudança ideológica representa o reflexo das transformações sofridas pelas políticas públicas no campo da educação escolar indígena, posto que desde a década de 1990, e sendo reforçada ano a ano, o Estado passa a ter a responsabilidade não só de proteger as manifestações culturais como também incentivar as especificidades de cada povo.

As escolas salesianas foram a primeira experiência escolar no Rio Marauíá, quando haviam ainda poucos *xapono*, instalando-se primeiramente na região hoje conhecida por *xapono Komixiwë*. Não há evidências documentais encontradas por essa pesquisa que possam afirmar a existência de um *xapono* nessa região no momento da instalação da Missão, principalmente devido ao fato dos Yanomami viverem mais ao centro da floresta, como pôde ser observado na figura 02.

Portanto, as alternativas dos yanomami moradores dos demais *xapono* eram ou deslocar-se para a região com a presença salesiana ou ir para algum internato fora da Terra Indígena. No primeiro cenário distanciando o educando de sua família, e no segundo, da cultura Yanomami como um todo.

Menezes (2010), a respeito da experiência salesiana na região de Maturacá, relata a prática de crianças e jovens Yanomami serem enviados para colégios internos localizados nos municípios de São Gabriel da Cachoeira e Santa Isabel do Rio Negro. O autor afirma ainda que, por volta de 1964, uma respeitada liderança Yanomami proibiu essa prática alegando que as crianças que eram enviadas para esses locais não retornavam para os *xapono*.

No PPP da Escola Diferenciada Ixima consta um depoimento de uma das lideranças desse *xapono*, sobre os processos escolares, no qual foi relatado também sobre sua experiência no internato quando criança:

Depois me internaram na escola dos padres e lá só aprendi a falar português e quase esqueci a língua yanomami. É certo que estudei outras línguas também, assim como é certo que fiz a primeira comunhão chamada. Depois de muito tempo voltei para o meu *xapono* e voltei a estudar na língua yanomami. Hoje falo para meus filhos que não devemos estudar só o idioma português, esquecendo assim o yanomami. Eu achava muito importante estudar. Fui um dos primeiros alunos a sair do *xapono* para estudar.

Os padres até falavam assim: se você quer ser um padre, um policial, um médico, tem que continuar estudando, não pode parar.

Depois de muito tempo internado veio um padre e disse que meu pai estava me procurando. Mas fui transferido para São Gabriel da Cachoeira e foi lá que terminei o quarto ano. Ai foi que finalmente retornei para meu *xapono* (E.I. IXIMA, 2014, p. 23).

A fala da liderança nos traz importantes reflexões sobre a prática do envio de Yanomami para internatos. Percebe-se que a principal preocupação dentro dessas

instituições era o ensino da língua portuguesa, negando o uso da língua materna, podendo ter provocado o esquecimento bem como o desaparecimento da língua para as próximas gerações. A alta valorização da educação escolar para se dedicar, no futuro, a profissões inexistentes no *xapono* nos apresenta a tentativa de atração para a vida nas cidades, abandonando a vida tradicional. E por fim, a transferência do estudante para outro internato quando o mesmo sabe da procura de seu pai, demonstrando a tentativa de rompimento do laço familiar.

Ao analisar os documentos, encontramos outros relatos parecidos que nos transmitem as intenções das práticas de internatos naquele momento, constantemente como desrespeito para com a vida tradicional Yanomami.

Atualmente, a EEISF, que tem ainda como gestores principais a Missão Salesiana Sagrada Família, rompeu com a prática de enviar estudantes Yanomami para estudar fora de seus *xapono* (ou na cidade ou outra aldeia). Hoje oferece o ensino fundamental e ensino médio, sendo o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental com aulas presenciais, ministradas por professores indígenas – Yanomami ou de outra etnia – contratados pela SEDUC-AM através de processo seletivo simplificado indígena. Do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ao 3º ano do Ensino Médio funcionam através de mediação tecnológica. De acordo com seu PPP (2016), são utilizadas nas salas de aula tanto a língua yanomami quanto a língua portuguesa como idioma de instrução.

Os professores Yanomami que atuam na EEISF concluíram o Magistério Intercultural, através do Programa Pirayawara²⁶. São falantes de sua língua materna e da língua portuguesa e utilizam a oralidade como principal ferramenta metodológica em momentos de ensino e aprendizagem. Seguem o calendário escolar do interior do estado do Amazonas, tendo a liberdade para adequar-se de acordo com a realidade de cada *xapono*, considerando assim a realização de rituais funerários, festividades, caçadas coletivas, entre outras ações comunitárias.

É importante destacar que, de acordo com PPP da EEISF (2016), somente em 2010 a Fundação Nacional do Índio – FUNAI começou a trabalhar para que os Yanomami

²⁶O Pirayawara é o programa de formação de Magistério Intercultural para professores indígenas do estado do Amazonas, a Nível Médio, elaborada em 1998, pelo Instituto de Educação Rural do Amazonas/IER – AM e aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas, resolução nº 101/1998. É ofertado pela GEEI-AM.

da região do Marauíá pudessem tirar documentos como o Registro Administrativo de Nascimento Indígena – RANI, Certidão de Nascimento, Registro Geral e outros. Portanto, somente após esse ano os estudantes das escolas indígenas dessa localidade foram inseridos no Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas – SIGEAM.

Paralelamente às atividades salesianas, a década de 1990 no Marauíá foi também marcada pela fundação e início dos trabalhos da SECOYA. Além do trabalho na área de saúde citado anteriormente, deu-se início a ações de educação informal, para o ensino da língua portuguesa, seguida da leitura e escrita da língua yanomami.

Ao analisar os PPPs das chamadas Escolas Diferenciadas, é possível perceber que todos esses *xapono* também tiveram alguma experiência com a educação escolar proposta pelos salesianos, posto que quando estes instalaram-se no Rio Marauíá haviam poucos grupos que foram dividindo-se e subdividindo-se ao longo do final da década de 1990 e anos 2000.

Nota-se ainda que, à medida que eram formados esses novos *xapono*, havia a intenção por parte dos salesianos de continuar o trabalho de ensino, posto que foram encontrados nos seis PPPs utilizados, relatos sobre o envio de algum professor não-indígena, por parte da Missão, para dar prosseguimento às atividades. Contudo tais professores permaneciam apenas durante um pequeno espaço de tempo e não havia quem os substituíssem.

O grupo dos Ironasiteri (moradores do *xapono* Bicho-Açu) foram acompanhados pelos salesianos logo que estes chegaram na década de 1970. Eram ministradas aulas para as crianças que, segundo registro do PPP Bicho-Açu (2014) tinham dificuldades para aprender o que estava exposto. Com o tempo, esse grupo deslocou-se para outro lugar e os salesianos não mais o acompanhou.

O grupo dos Iximatawteri (*xapono* Ixima) pertencia ao mesmo grupo que formou *xapono* na região onde está localizada a Missão Salesiana. Em seu PPP é relatado que as primeiras aulas eram sobre alfabetização na língua portuguesa, matemática e “coisas de Deus”. Por volta de 1995 um grupo retirou-se e formou o *xapono* Ixima, e o padre que coordenava a missão enviou um professor para dar continuidade as aulas, contudo não foi possível prosseguir. A partir desse cenário os Yanomami solicitaram à SECOYA apoio

para atividades escolares e assim iniciaram-se aulas ministradas por professora não-indígena.

Os xapono Pukima-Cachoeira, Pukima-Beira e Raita antes pertenciam ao mesmo grupo – Pukimapiweiteri. A primeira experiência escolar relatada por esse grupo informa que eram enviados aproximadamente cinco jovens Yanomami para estudarem no xapono Ixima, primeiro com o professor salesiano depois com a professora da SECOYA. Quando esses professores viajavam de volta para as cidades, os jovens podiam retornar ao seu xapono. De acordo com o PPP do Pukima-Beira, Pukima-Cachoeira e Raita (2014) foi enviado professor não-indígena, porém não permaneceu por longo período e não houve continuidade. No início dos anos 2000 a SECOYA, após solicitação por parte desse grupo, enviou professor não-indígena para atividades escolares.

Não foram encontrados relatos sobre o ano aproximado que um grupo formou o *xapono* Raita. De acordo com a leitura dos PPPs, em 2007 houve a formação dos dois novos xapono Pukima-Beira e Pukima-Cachoeira.

É possível perceber, a partir dos estudos dos documentos, que a SECOYA intensifica suas atividades voltadas para educação à medida que a ação salesiana não tem forças para atuar junto aos novos grupos formados ou aqueles que não permanecem no mesmo local.

No começo dos anos 2000, com a intensificação da demanda pela educação escolar indígena por parte desses grupos Yanomami, foi iniciado o curso de formação de professores Yanomami, e nesse momento cada xapono escolheu três pessoas que atuariam como professores para participar das etapas de formação. Ao mesmo tempo as lideranças, servindo de voz das comunidades em geral, começaram a solicitar construção de escolas próprias em cada xapono. O início da formação de professores Yanomami impulsionou também o desejo de se ter uma escola própria, em cada xapono, que dialogasse horizontalmente com seus partícipes.

Nota-se portanto que a SECOYA intensifica o trabalho das atividades educativas preocupada principalmente em formar professores Yanomami em cada xapono, retirando a dependência de atores externos. Ao longo dos textos dos PPPs foi possível perceber que os jovens que comumente viajavam para outros xapono para estudar, portanto os primeiros a estudarem a língua portuguesa, são os que assumiram com o tempo a função

de Agentes Indígenas de Saúde e professores que passaram a também participar das etapas de formação para o Magistério Intercultural.

A SECOYA tem realizado desde então, o trabalho voltado para educação diferenciada nesses seis *xapono* que se constituíram, sendo eles Bicho-Açu (Escola Indígena Narimãna), Ixima (Escola Indígena Kayapana), Kona (Escola Indígena Warimãya), Pukima-Beira (Escola Indígena Kahirayoma), Pukima-Cachoeira (Escola Indígena Omawë) e Raita (Escola Indígena Puriwana). Os PPPs dessas escolas foram construídos de forma coletiva ao longo das etapas de formação do Magistério Intercultural (2001 – 2014), onde foram estabelecidos cinco princípios basilares para orientar as ações educativas, sendo eles: o princípio da diferença, da especificidade, do bilinguismo, da interculturalidade, e do trabalho em comunidade.

O grupo de professores e lideranças (que também acompanharam as etapas de formação), ao responderem o questionamento “*Para quê precisamos de escola?*” estabeleceram vinte objetivos, sendo eles:

1. Para gente lutar pelos nossos direitos;
2. Para aprender a escrever na língua materna e pensar;
3. Para aprender português e matemática;
4. Para ter autonomia;
5. Para não perder a nossa autonomia;
6. Para não perder a nossa tradição;
7. Para defender a nossa Terra dos *napë pë*;
8. Para conhecer a tecnologia dos *napë pë*, a fim de não mais a consumir de forma descontrolada;
9. Para defender e fortalecer as práticas culturais;
10. Para conhecer e interpretar a legislação brasileira;
11. Para conhecer o mundo dos *napë pë*;
12. Para criar política indígena;
13. Para reconhecer a identidade própria;
14. Para informar e preparar os alunos;
15. Para capacitar os alunos para ocupar os cargos da comunidade (AIS [Agente Indígena de Saúde], professores, conselheiros...);
16. Para escolher o rumo certo;
17. Para ter conhecimento e ajudar a comunidade;
18. Para não ser dependente dos *napë pë*;
19. Para escrever histórias, textos, documentos e relatórios;
20. Para assegurar o nosso calendário próprio;
21. Para debater as falas e ações dos *napë pë*. (ESCOLA INDÍGENA YANOMAMI NARIMANA, 2014, p. 24)

Os PPPs (2014) das chamadas Escolas Diferenciadas nos mostram os numerosos desafios que os professores yanomami enfrentaram na tentativa de consolidação de um modelo próprio escolar. A partir do início dos cursos, cada um dos seis xapono com que a SECOYA trabalha implementou sua escola, onde os professores Yanomami cursistas, na maioria das vezes, que também já frequentavam as aulas de língua portuguesa e leitura e escrita da língua yanomami, desenvolviam aulas, voluntariamente, baseados no que estavam aprendendo nas etapas de formação.

No ano de 2012 os professores conseguiram um apoio da Secretaria de Educação do Município de Santa Isabel do Rio Negro – SEMED-SIRN, na qual disponibilizava gratificação financeira simbólica, com caráter ajuda de custo, para os que estavam atuando nas escolas. Não foi encontrado documentos que relatasse a forma legal do repasse desse valor.

Com a demora e dificuldades enfrentadas para o reconhecimento legal das escolas diferenciadas, segundo os escritos no PPPs, algumas dessas escolas encontraram dificuldades para funcionar de forma contínua, principalmente devido a desmotivação de professores para assumirem suas funções em meio a realidade desafiadora – pouca formação para função, ausência de estrutura adequada e materiais para aulas, pouco acompanhamento externo, e ausência de remuneração, ao passo que aqueles que trabalhavam nas escolas salesianas recebiam salários.

Em 2013 foi realizado um Encontro de Professores Yanomami das Escolas Diferenciadas, organizado pela SECOYA, com a participação também da Organização Rios Profundos²⁷ e professores da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Ao longo do encontro discutiu-se como se construir uma escola diferenciada e repensou-se o currículo delas. Ademais, foi realizada a reformulação das turmas, antes divididas em quatro grupos:

Pré-silábica: Quem davam as aulas eram os professores yanomami, ensinando (trabalhando) coordenação motora, apresentação dos números, apresentação das letras do alfabeto yanomami, até os alunos aprenderem a conhecer as sílabas, conseguir ler e escrever bem melhor. Daí, faziam uma pequena avaliação para ver em que ponto estava cada aluno.

²⁷Organização Não-Governamental fundada em 1996, e dedica-se a formar protagonistas Yanomami. Ver: www.riosprofundos.org

Silábica: Quem dava as aulas também era o professor yanomami, ensinando a formar palavras simples, textos curtos em yanomami, praticando palavras em yanomami por meio de cantos e pesquisas da história dos *patapata* e das festas funerárias.

Alfabetização: Também era o professor yanomami que dava as aulas, ensinando a traduzir pequenas frases, textos curtos e introduzindo a língua portuguesa. Ensinava matemática, as quatro operações, faziam pesquisas sobre as histórias yanomami, estudavam e coletavam os lixos (da cidade) que poluíam o *xapono*.

Avançada: Nesta turma, quem dava as aulas eram os professores *napë/napëyoma* da Secoya, ensinando alguns problemas matemáticos e as quatro operações. Ensinavam português, leitura, redação, tradução de texto, geografia, dinâmica e outras coisas mais (E.I. KAHIRAYOMA, 2014, p. 33).

Passam a existir a partir de então três grupos de aprendizagem, chamados de *Horearëwë* – palavra Yanomami para indicar aquele/aquela que engatinha, *Upraarëwë* – aquele/aquela que levanta, e *Rërëarëwë* – aquele/aquela que corre. Nesse contexto, apenas professores Yanomami atuando no ensino nessas turmas, ao passo que as professoras da SECOYA assumem a função de assessoria, realizando o acompanhamento pedagógico das escolas.

Segundo o PPP da Escola Indígena Kahirayoma (2014), essas novas turmas organizam-se da seguinte maneira:

Horearëwë (aquele que engatinha): é o professor yanomami que trabalha, ensinando coordenação motora, alfabetizando em yanomami, apresentando os números, fazendo ditado de sílabas e palavras curtas, fazendo revisões e praticando palavras da língua materna.

Upraarëwë (aquele que levanta): Também é o professor yanomami que trabalha nesta turma, trabalhando a pós alfabetização em yanomami, ensinando matemática, introduzindo o estudo de português, apresentando o alfabeto, praticando a leitura de textos, fazendo pesquisa da história com os *pata* do *xapono*, trabalhando desenhos das festas tradicionais, das pinturas corporais e produzindo mapas do *xapono*.

Rërëarëwë (aquele que corre): Agora, quem trabalha nesta turma é o professor yanomami, ensinando na língua materna: matemática, as quatro operações, língua portuguesa, tradução e escrita de textos, também desenhos, histórias e costumes do povo yanomami, e o que mais a turma achar interessante (E.I. KAHIRAYOMA, 2014, p. 32-33).

A partir desse encontro foi marcada uma reunião com o então prefeito de Santa Isabel de Rio Negro. O objetivo da reunião, segundo o PPP da Escola Narimãna, era reivindicar salários para os professores Yanomami. Na ocasião da reunião o então prefeito

prometeu a realização de concurso público da SEMED, contudo o concurso (ou processo seletivo) jamais foi aberto.

No ano de ano 2014, ao longo de uma reunião da Associação Yanomami Kurikama²⁸ foi discutido pelos próprios Yanomami sobre a precariedade e dificuldades encontradas para o funcionamento das escolas diferenciadas, com a ausência do poder público e a difícil relação com a SEMED de Santa Isabel do Rio Negro, e portanto era necessário mudar a estratégia para se conseguir recursos. A partir de então, na última etapa de formação do Magistério Intercultural, em 2014, foi decidido que a SECOYA agora auxiliaria para que as escolas fossem reconhecidas pelo Estado do Amazonas.

Somente em 2016 foi aberto processo seletivo simplificado indígena contemplando quatro das seis escolas com que a SECOYA trabalha, sendo pertencentes aos xapono Bicho-Açu, Ixima, Pukima-Beira, e Pukima-Cachoeira. Essas escolas foram portanto transformadas em salas anexo da Escola Estadual Padre José Schneider, localizada no município de Santa Isabel do Rio Negro. Foram deixadas, ainda, de fora do sistema de ensino, as escolas dos xapono Raita e Kona.

As Escolas Diferenciadas ainda enfrentam numerosos desafios no que se refere a plena implementação de suas escolas em cada *xapono*, deixando ainda um significativo quantitativo de crianças e adolescentes fora do sistema educacional onde suas escolas ainda não foram reconhecidas pelo poder público.

De todo modo, é perceptível ao analisar os documentos, os esforços tanto por parte da SECOYA quanto por parte dos Yanomami, representados principalmente pela Associação Yanomami Kurikama, de construir uma educação escolar indígena diferenciada, ao centrar seus esforços primeiros em formar professores Yanomami que possam participar de forma qualitativa e esclarecida na constituição de suas instituições de ensino, de forma a colocar os anseios de suas aldeias em seus Projetos Políticos Pedagógicos, defendendo e construindo uma escola coletiva.

²⁸Associação formada pelos Yanomami do Rio Marauaiá.

2.4. Os professores Yanomami

A partir da implementação de Escolas Diferenciadas surgiu também a necessária preocupação com a formação dos professores que estariam a frente delas e poderiam desenvolver as atividades escolares de forma autônoma, ainda que gradativamente.

Os primeiros professores dessas Escolas foram os Yanomami que tiveram acesso às aulas de língua portuguesa paralelamente a leitura e escrita da língua Yanomami no início dos trabalhos desenvolvidos pela ONG. A partir do que aprendiam nesses espaços, era possível realizar a mediação dos mesmos conteúdos em suas respectivas aldeias.

A SECOYA, que tem realizado o trabalho junto às Escolas Diferenciadas desde sua gênese, tanto com cursos de formação quanto acompanhamento pedagógico, como forma de avaliar o trabalho que tem desenvolvido, bem como sistematizar informações a respeito da realidade das escolas Yanomami, para a partir de então poder planejar melhor seu trabalho, realizou um levantamento diagnóstico no ano de 2017, estabelecendo também um novo marco zero em suas atividades com as Escolas Diferenciadas.

O diagnóstico, intitulado Linhas de Base, foi realizado através de três instrumentais diferentes, sendo eles: a) questionário individual direcionado a cada professor; b) grupo focal com os professores em cada *xapono*; c) questionário escolar, sobre as principais características estruturais de cada escola. Para esse item serão utilizadas informações contidas no documento de sistematização do questionário individual.

De acordo com os documentos analisados, a SECOYA realizou o levantamento de dados nas duas calhas de rio onde desenvolve trabalho no campo da educação escolar, Rio Marauíá localizado no município de Santa Isabel do Rio Negro e Rio Demini no município de Barcelos, ambos no estado do Amazonas. Contudo, para o recorte desta pesquisa interessa-nos os dados referente ao primeiro, posto que percebe-se através da leitura de relatórios e documentos afins, que é o local de maior participação da ONG, e onde esta acompanhou e trabalhou com o processo de escolarização da população Yanomami desde seu princípio.

De acordo com a tabela de professores²⁹, no Rio Marauíá atuam hoje 27 professores, contudo o questionário individual foi preenchido por vinte e três (23) professores desses professores, sendo 96% do gênero masculino e somente 4% feminino. Do total, é apresentado que a maioria dos professores (46%) lecionam na turma *Horearëwë*, o primeiro nível de escolarização dos Yanomami com o ensino da leitura e escrita da língua materna.

Do total de professores que preencheram o questionário, 52% concluíram o Magistério Intercultural com a SECOYA, 13% ainda são estudantes da turma *Rërëarëwë*, último nível oferecido aos Yanomami, com a intensificação do ensino da Língua Portuguesa. De acordo com os documentos, estes são estudantes que destacaram-se em suas turmas e foram escolhidos para apoiar o ensino nas turmas do primeiro grupo – *Horëarëwë*. Todos os participantes deste levantamento, frequentam os cursos de formação oferecidos pela ONG.

Em relação à experiência docente, dos que atuam hoje nas Escolas Diferenciadas, 26% estão em suas escolas há mais de dez anos, 26% estão entre seis e dez anos, 35% entre um e cinco anos, 09% estão como professores há menos de um ano. Pode-se perceber portanto que o quadro docente Yanomami do Rio Marauíá possui uma significativa experiência em sala de aula, além de estarem envolvidos também nas discussões acerca da escolarização e formação profissional deles, posto que a partir do ingresso do Yanomami enquanto professor em seu *xapono*, o mesmo também é escolhido constantemente para participar dos variados encontros formativos realizados, bem como se torna um articulador entre sua comunidade e a sociedade envolvente.

Como exposto no capítulo anterior, existem atualmente seis (06) Escolas Diferenciadas no Rio Marauíá, contudo apenas quatro (04) compõem o sistema da SEDUC-AM enquanto salas anexas à Escola Estadual Padre José Schneider³⁰. Sendo assim, alguns professores atuam de forma voluntária. De acordo com o diagnóstico levantado pela SECOYA, dos 23 professores que preencheram o questionário, somente

²⁹ Documento institucional que reúne as principais informações (nome completo, data de nascimento, número de RG, CPF, e outros) acerca dos professores Yanomami com que a SECOYA trabalha.

³⁰ Escola Estadual localizada no município de Santa Isabel do Rio Negro.

14 possuem algum tipo de contrato ou com a SEDUC-AM ou com a Secretaria Municipal de Educação de Santa Isabel do Rio Negro³¹.

Ademais dessas questões, o questionário também englobou uma segunda seção intitulada *Proposta Pedagógica*, composto por perguntas dissertativas a respeito do entendimento sobre os aspectos que englobam o trabalho docente no *xapono*, a escola e sua função social, educação escolar diferenciada, dentre outros.

A respeito do papel do professor nas Escolas Diferenciadas, foi respondido pela maioria dos professores (38%) que sua função é ensinar os estudantes, seguido de orientar a comunidade (16%). Nas demais respostas, de acordo com a Linha de Base da SECOYA (2017), também pôde-se observar aspectos comuns, posto a concordância nas seguintes respostas: ensinar o povo Yanomami, ensinar língua portuguesa e língua Yanomami, ensinar conhecimentos não-indígenas e planejar aulas.

Intencionando obter informações acerca do cotidiano escolar, no sentido de entender os assuntos que estão sendo trabalhados nas Escolas Diferenciadas, foi questionado aos professores quais os principais conteúdos que são trabalhados com os estudantes. Apesar de constar nos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas Diferenciadas uma variedade de conteúdos para se trabalhar em cada grupo de aprendizagem, as respostas que constam referentes a esse quesito expõem que nas primeiras turmas (*Horëarewë e Upraarëwë*) somente tem se trabalhado o ensino da escrita e leitura da língua Yanomami, com base nas palavras do cotidiano dos *xapono*, histórias tradicionais dos antepassados, e alfabeto da língua portuguesa; na turma avançada (*Rerëarëwë*), língua portuguesa, a partir de conteúdos, descritos pelos professores Yanomami, como frases, artigo, verbo, substantivo, textos e histórias dos napë. Algumas respostas também apresentam o ensino da matemática básica (números naturais, adição e subtração) para as três turmas.

De forma a registrar os relatos dos professores Yanomami, a respeito das metodologias de trabalho utilizadas, bem como a maneira como organiza a escola em seu *xapono*, foram feitas perguntas no sentido de ouvir o que o professor entende por

³¹ A partir de 2017, a Secretaria Municipal de Educação de Santa Isabel do Rio Negro implementou algumas salas de Educação Infantil no Rio Marauíá, sendo duas delas em *xapono* que possuem Escolas Diferenciadas.

educação escolar diferenciada, como são realizados os planejamentos de aula e avaliação dos estudantes, e por fim sobre a produção de material didático.

A respeito da educação escolar indígena diferenciada, as respostas foram escritas de forma a explicar o porquê de se ter um ensino diferenciado em suas escolas, nas quais destacaram as seguintes razões: para valorizar e defender os costumes tradicionais, para não ser separado em grupos seriados na escola, para poder seguir o calendário comunitário, respeitando os aspectos tradicionais, para trabalhar e fomentar a língua materna e para utilizar os espaços ao redor da escola ao longo das aulas (roça, rio, igarapé, e outros). Dois professores responderam dizendo que não sabem ou não lembram do que se trata.

Sobre o planejamento das aulas, consideramos importante apontar aqui o relato contido no documento descrevendo de que forma tem se desenvolvido esse momento do trabalho entre os Yanomami:

Os professores em sua maioria fazem os planejamentos de suas atividades individualmente, procuram pensar no que estão trabalhando e no que aprenderam nos cursos que participaram e participam para desenvolver as atividades. Aproveitam quando as assessoras [de educação da SECOYA] estão em campo para construir bastante planejamento para trabalharem ao longo do ano, utilizam também os livros de outros povos indígenas que possuem na escola para buscar apoio, assim como as cartilhas Yanomami construídas por eles durante as etapas do magistério indígena e outros livros de apoio que receberam da Seduc e alguns levaram para as suas escolas. Alguns professores afirmaram ainda ter dúvidas e procuram os outros professores para ajudarem na construção dos seus planejamentos (SECOYA, 2017, p. 09).

Observa-se que não há uma clareza por parte dos professores sobre a construção de seus planejamentos de aula, bem como não há relatos sobre momentos específicos para essa atividade pedagógica, à exceção de quando se há uma assessora de educação da SECOYA trabalhando em seu *xapono*. O relato também demonstra a variação dos materiais existentes entre as Escolas Diferenciadas, o que conseqüentemente acarreta a desigualdade entre as possibilidades de um *xapono* para outro, posto que o acervo disponível em uma escola não é o mesmo disponível em outra, e, a partir do documento, é possível inferir que não há a prática de envio de materiais de apoio nem por parte da SEDUC-AM, nem da ONG.

De todo modo, todos os professores relataram realizar o planejamento de suas aulas previamente, onde a maioria (65%) o faz individualmente, alguns (22%) procuram um professor mais experiente para auxiliar na elaboração, e uma escola relata que o faz de forma coletiva.

A respeito do material didático, aproximadamente a metade dos professores afirmaram que construíram materiais ao longo do Magistério Indígena (2001-2014), onde puderam confeccionar cartilhas de ensino da língua Yanomami, caderno de atividades de matemática e livro de ensino de língua portuguesa. Pôde-se encontrar também algumas respostas sobre confecção de materiais em sala de aula, como cartazes, desenhos e placas de alfabetização, contudo 57%, mais da metade, afirmaram não produzir por não saber como ou não ter instrumentos necessários para tal. Fato esse que contribui diretamente para a realização de aulas precárias e pouco dinamizadas.

Em relação a metodologia utilizada para avaliar os estudantes em sala de aula, foi registrado na Linha de Base que o principal instrumental utilizado pelos professores das três turmas, é a observação da aprendizagem, somada à correção de atividades no caderno com realização de leituras individuais. Um professor relatou que não realiza avaliação pois assumiu a função recentemente e ainda se encontra em processo de adaptação e aprendizado junto aos professores antigos.

Foi contemplado no referido questionário uma questão acerca das dificuldades encontradas pelos professores para exercer a função docente. Neste quesito, é relatado principalmente a dificuldade com a língua portuguesa, a ausência de materiais que poderiam auxiliar no desenvolvimento das aulas e a compreensão da matemática. É relatado também a dificuldade em utilizar os materiais pedagógicos (diário de classe, relatórios, ata de avaliação dos estudantes e outros) devido à falta de pleno entendimento sobre como proceder. De acordo com a Linha de Base (2017), os professores que recém assumiram a função, relatam dificuldade também para com o planejamento das aulas e metodologias de ensino.

O questionário preocupou-se em conter um espaço onde os professores Yanomami pudessem relatar suas propostas para que o trabalho nas Escolas Diferenciadas desenvolva-se com maior qualidade. Dessa forma, foram relatadas as seguintes sugestões: maior quantidade de cursos de formação, fortalecimento da Língua Yanomami e da

Língua Portuguesa, reforma e ampliação da estrutura física das escolas, envio de materiais didáticos, certificação diferenciada para os professores e estudantes indígenas, merenda regionalizada, apoio pedagógico de assessoria continuamente e ampliação dos conteúdos a serem ensinados nas escolas. Dentre essas, a realização de curso de língua portuguesa, como forma de fortalecer essa língua, bem como a solicitação de cursos de formação de uma forma geral, mostra-se como um denominador comum, sendo solicitação de todos os *xapono*.

A partir das informações relatadas, percebe-se *a priori* que, diferentemente da realidade urbana, a maioria dos docentes das Escolas Diferenciadas são do gênero masculino, e a maior quantidade de turmas existentes são as *Horëarëwë*, primeiro nível de ensino escolar a qual as crianças Yanomami tem contato³².

Percebe-se ainda que, apesar da maioria dos professores ter concluído o Magistério Indígena (52%), e ter mais de seis anos de experiência profissional (42%), todos os *xapono* solicitam aulas de língua portuguesa para o corpo docente, demonstrando assim a dificuldade que estes tem com essa língua, e refletindo na intensificação de turmas *Horëarëwë* que ensinam somente a língua materna, e poucas turmas *Rëarëwë*, que é o último grupo de aprendizagem e tem como objetivo basilar o ensino da língua portuguesa.

A partir desses dados, é possível compreender que apesar da construção coletiva do currículo das Escolas Diferenciadas, onde se tem relatado de forma detalhada os conteúdos a serem ensinados em cada turma no Projeto Político-Pedagógico - PPP de cada escola, escritos tanto em língua portuguesa quanto em língua Yanomami, não se tem conseguido colocar em prática os compromissos assumidos ao longo do Magistério Indígena, momento de construção dos PPPs, devido à limitação existente com a língua portuguesa por parte de muitos professores Yanomami.

Podemos inferir que essa limitação se apresenta também como um desafio para os professores conseguirem manusear outros materiais didáticos / livros que não estejam na sua língua materna, e conseqüentemente não utilizá-los e não conseguir trabalhar conteúdos variados em sala de aula, sendo possível somente o trabalho com os materiais

³² Com exceção do *xapono* Bicho-Açu e Kona, que desde 2017 também há turmas de Educação Infantil, com professor Yanomami contratado pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED de Santa Isabel do Rio Negro.

compostos pelas histórias tradicionais na língua Yanomami e o desenvolvimento de conteúdos a respeito dos aspectos cotidianos da vida comunitária.

Somado a essa limitação, em relação as respostas sobre o que é uma educação escolar indígena diferenciada, foi possível notar que para os professores indígenas a escolarização de sua comunidade está diretamente ligada a “manutenção” da sua cultura tradicional, o que conseqüentemente reflete em trabalhar majoritariamente em sala de aula conteúdos relacionados à cultura Yanomami.

Os professores Yanomami também relatam dificuldades para construção de materiais didáticos. A partir de suas repostas nota-se que as etapas de formação do Magistério Indígena apesar de terem contemplado momentos de construção de materiais didáticos não foram suficientes para que os professores conseguissem confeccioná-los em suas Escolas. Somado a isso a existência de poucos instrumentais dificulta que os professores possam construir materiais de forma autônoma.

Como se pôde observar, outras dificuldades foram relatadas, tanto em relação à função docente quanto ao próprio aprendizado dos professores, na qual podemos inferir a princípio que a dificuldade com as variadas disciplinas da sociedade ocidental e principalmente com a língua portuguesa, que é utilizada em diversos materiais didáticos e instrumentais pedagógicos, bem como idioma dos não-indígenas que são responsáveis pelas formações pedagógicas, pode ser um nó comum que contribui para todos os demais desafios enfrentados para exercer a função de professor indígena.

A partir da realização desse levantamento diagnóstico, é possível inferir que a SECOYA tem buscado contemplar momentos de escuta e registro dos anseios dos professores Yanomami, com a intenção de acompanhar o desenvolvimento dos professores a partir dos cursos de formação oferecidos, bem como avaliar e planejar as atividades a serem desenvolvidas em área a partir das informações obtidas.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

A presente seção está dividida em três subitens que intencionam construir o caminho para a análise do problema central da pesquisa, que se desenvolveu em torno da formação dos professores Yanomami ofertada pela Associação Serviço e Cooperação com o Povo Yanomami – SECOYA.

A princípio apresentamos os principais aspectos históricos acerca da formação de professores no Brasil, seguido do tópico que discorre sobre professores indígenas, especificamente, onde está contemplado principalmente os dizeres dos referenciais nacionais oficiais a respeito desta política pública – formação de professores indígenas. Para finalizar, o último subitem discorre sobre o desenvolvimento das etapas formativas do Magistério Indígena promovido pela ONG.

3.1. Aspectos históricos e teóricos sobre a formação de professores

Desde o momento em que a sociedade passou a ter instituições escolares, surgiu ao mesmo tempo a necessidade de formar e capacitar as pessoas adultas que seriam responsáveis por esses espaços, realizando as atividades com as crianças, adolescentes, jovens e adultos, a fim de que o trabalho a ser desenvolvido dentro deles fomentasse a instrução popular.

A preocupação com a formação desses profissionais tem aproximadamente 230 anos, quando apareceram as primeiras Escolas Normais em Paris, que preparavam professores para atuar no que hoje conhecemos como Ensino Fundamental 1. De acordo com Saviani (2009), foi com a Revolução Francesa (1789-1799), atrelada aos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade que começou a preocupação com a instrução da grande massa populacional.

A partir de então, ao longo de toda a Europa foram inauguradas Escolas Normais, a exemplo das de Paris, principalmente na Alemanha, Itália e Inglaterra. Com o advento dessas instituições pelo velho continente, outros países também começaram a instalar suas primeiras Escolas Normais, como os Estados Unidos e mais tarde o Brasil, após declarar-se, em 1822, independente do Reino de Portugal.

O processo da constituição da política pública referente a Formação de Professor no Brasil pode ser dividida em seis principais momentos históricos, de acordo com Saviani (2009), sendo eles:

- a) Ensaaios intermitentes de formação de professores (1827-1890), onde se dava especial atenção para os conteúdos que seriam transmitidos pelo professor aos seus alunos;
- b) Expansão das Escolas Normais (1890-1932), estabelecendo assim um modelo institucional a ser seguido para formação de professores, criando também escolas-modelo para que os professores em formação pudessem praticar seus aprendizados nas mesmas;
- c) Organização de Institutos de Educação (1932-1939), que agregou a formação do professor a realização de pesquisas acadêmicas;
- d) Inauguração dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971), onde as formações passam a ser realizadas em nível superior, porém deixam de ser vinculadas a escolas experimentais;
- e) Substituição da Escola Normal pela habilitação de magistério (1971-1996), que representou a precarização da formação, visto que a habilitação foi adicionada em outras licenciaturas, perdendo o vínculo com a didática.
- f) Surgimento dos Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores (1996-2006), representando uma formação em massa de professores, ainda que se realizasse também em cursos de curta duração.

Observa-se uma constante mudança no caráter das formações destinadas a professores e professoras, onde em alguns momentos se apresenta com a preocupação de vincular as pesquisas e à escola modelo, trazendo para o centro dos processos formativos as didáticas e pedagogias, e em outro momento demonstra uma maior preocupação somente com os conhecimentos técnicos a serem trabalhados em sala de aula.

Saviani (2009) afirma que um dos principais desafios a ser superado pela formação de professores é conseguir reunir nos espaços formativos as duas principais questões que por tempos estiveram dissociadas: os aspectos didático-pedagógicos e os conteúdos das disciplinas. Esse é um desafio que se coloca como pauta da formação de professores e educadores brasileiros há décadas.

Os caminhos contraditórios percorridos pela política de formação de professores representam também o processo histórico que a sociedade vivencia em cada recorte. Não se pode desvincular o caminho que as políticas de formação seguiram ao longo dos anos, conforme apontado, dos projetos de sociedade existentes e implementados pelo sistema governamental vigente. Concordamos com Freitas (2002) quando traz em seus aportes, a respeito da luta empreendida pelos educadores entre os anos 70 e 80, que esta

Trouxe contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, ao colocar em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza. (FREITAS, 2002, p. 138)

O último momento das políticas de formação, de acordo com Saviani (2009), com cursos aligeirados, nos deixa perceber o descuido existente para com a escolarização da massa populacional, onde não se compromete com a pesquisa, ou com o aprofundamento das questões sócio-históricas, e termina por formar “professores leigos, em exercício a distância, em cooperação com os sistemas de ensino” (FREITAS, 2007, p. 1210).

Analisando os momentos históricos colocados acima percebe-se que o final do século XX é marcado pela intensificação e fomento de cursos de formação de professores, tanto a nível de magistério quanto licenciatura, representando o momento histórico vivido onde a educação escolar tornava-se uma bandeira assumida por diversos seguimentos da sociedade – associações de profissionais, diferentes governos e partidos políticos, população em geral, empresariado e instituições sociais variadas.

A homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) representa um marco significativo nesse processo de valorização e reformulação da educação escolar no Brasil. Em seu texto apresenta no Título VI – Dos profissionais da Educação, um parágrafo a respeito dos fundamentos da formação destes, onde afirma que é necessário propiciar o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais das competências do trabalho docente, associar teorias e práticas e aproveitar formações e experiências anteriores³³.

³³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional anterior, de 11 de agosto de 1971 apresenta um sobre professores e especialistas da educação, afirmando que a formação dar-se-á de forma progressiva e ajustada às diferenças culturais de cada região brasileira, contudo não trata de fundamentos ou objetivos da formação docente.

A partir desta Lei, o Ministério da Educação-MEC elaborou e discutiu com a representantes da sociedade educativa, os Referenciais para Formação de Professores (1999) almejando propor ações e políticas basilares para serem seguidas em todo território nacional. Este é o primeiro documento oficial que destaca pressupostos que devem servir de base para a criação de sistemas de formação docente.

Tais pressupostos nos apontam primeiramente para o caráter público desta profissão, na qual implica responsabilidade para com a formação de cidadãos e cidadãs nas suas múltiplas capacidades, portanto também tem uma dimensão política, implicando a participação na construção do projeto escolar e comunidade educacional, bem como produção de conhecimento pedagógico. Da mesma maneira, orienta na direção de que só é possível ter profissionais que consigam atuar nessas múltiplas esferas a partir de formações adequadas que permitam desenvolver competências profissionais a partir de metodologias pautadas na articulação entre a teoria e a prática. Contudo, também recorda que “os projetos de desenvolvimento profissional só terão eficácia se estiverem vinculados a condições [adequadas] de trabalho, avaliação, carreira e salário” (BRASIL, 1999, p. 19).

O MEC, no mesmo documento, também nos aponta que

A formação precisa intencionalmente possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão. Isso deverá refletir-se nos objetivos da formação, na eleição de conteúdos, na opção metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores e na organização institucional.

Tomar decisões a respeito da vida coletiva, participar da gestão cooperativa do trabalho, decidir sobre sua própria atuação no cotidiano escolar são aprendizagens fundamentais e que exigem repensar o conteúdo, forma e organização da formação de professores para que eles assumam sua prática social e aprendam a exercer o poder de intervir para transformar (BRASIL, 1999, p. 56).

Os Referenciais também descrevem vinte e duas (22) competências que devem ser desenvolvidas ao longo dos cursos de formação, tanto inicial quanto continuada, de maneira que possa permitir o professor a:

*pautar-se por princípios da ética democrática [...];

*utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira [...];

- *orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos e por pressupostos epistemológicos coerentes;
- *gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos;
- *analisar situações e relações interpessoais nas quais estejam envolvidos com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão;
- *intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade;
- *investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar a prática profissional [...];
- *promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e da comunidade [...];
- *analisar o percurso de aprendizagem formal e informal dos alunos [...];
- *fazer escolhas didáticas e estabelecer metas que promovam a aprendizagem e potencializem o desenvolvimento de todos os alunos [...];
- *atuar de modo adequado às características específicas dos alunos [...];
- *criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos [...];
- *utilizar diferentes e flexíveis modos de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos [...];
- *manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas [...];
- *analisar diferentes materiais e recursos para utilização didática [...];
- *utilizar estratégias diversificadas de avaliação de aprendizagem [...];
- *participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão e desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola [...];
- *estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos [...];
- *desenvolver-se profissionalmente e ampliar seu horizonte cultural [...];
- *elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho [...];
- *participar de associações da categoria [...];
- *utilizar o conhecimento sobre a legislação que rege sua atividade profissional (BRASIL, 1999, p. 82-84)

Se por um lado os programas de formação de professores no Brasil gradativamente foram tornando-se aligeirados e com pouca ênfase ao aspecto didático e pedagógicos (Saviani, 2009), por outro, os documentos oficiais e a literatura existente defende que são muitas as competências exigidas do professor para atuar em sala de aula, visto que as atividades cotidianas com o coletivo de crianças, adolescentes, jovens e adultos, se renovam a cada dia e apresentam portanto uma série de surpresas a cada momento.

Concordamos com as reflexões levantadas por Tardiff (2014) e Perrenoud (2001) em suas obras, acerca da realidade que o professor enfrenta diariamente, e quais caminhos podem ser alternativas para esse profissional. Tardiff (2014) afirma que o professor é um

sujeito existencial, fruto da reunião de suas relações ao longo de sua vida, tanto profissionais quanto pessoais, e soma-se a essa definição, aquilo que Perrenoud defende quando afirma que “ensinar mobiliza um talento pessoal que não se deve tanto à formação, nem mesmo à experiência; ele se deve muito mais à personalidade [...]” (PERRENOUD, 2001, p. 17).

O trabalho do professor, apesar de exigir conhecimentos de diversas técnicas, não consegue ser previsível, ou mesmo rotineiro, com as mesmas situações diariamente. A cada nova turma, novo mês, nova etapa de trabalho, diversas situações diferentes se apresentam, principalmente porque o objeto de trabalho do professor é composto por pessoas, e essas são variadas, vindas de realidades diversas, com contextos e saberes diferentes, o que faz com que o trabalho de ensino e aprendizagem se torne ainda mais rico e desafiador.

Concordamos com Perrenoud, quando ele afirma que

[...] a formação dos professores ganharia muito se passasse pelo domínio dos saberes enraizados nas ciências humanas e sociais, não só na didática das disciplinas, mas também na psicologia da aprendizagem, na abordagem psicanalítica e psicológica das relações educativas e dos grupos, na sociologia, na antropologia e na história da educação (PERRENOUD, 2001, p. 18).

Os professores do ensino fundamental 1 – que concluíram a Licenciatura Plena em Pedagogia, passam, em muitas universidades, por uma formação que contempla as diversas áreas citadas pelo autor supracitado, no entanto é importante não só contemplar no currículo todos esses componentes, mas dedicar tempo suficiente para proporcionar a reflexão acerca desses nos processos educativos, bem como relacioná-los com a realidade escolar posta, de forma que o professor em formação entenda a situação global envolta da realidade local a qual ele está posto.

Tanto Perrenoud (2014) quanto Tardiff (2001) defendem que a profissão docente mobiliza saberes, técnicas e competências variadas, pois lida constantemente com o não planejado, o não pensado, a surpresa, a urgência, e os variados atores entorno da sala de aula – tanto os estudantes, quanto suas famílias e os trabalhadores em geral da escola. Além de ressaltarem que esse ofício, para que tenha o melhor resultado possível, deve ter como pano de fundo que está inserido em um ambiente amplo, e portanto deve-se ter

como horizonte a participação em um trabalho coletivo, em um recorte de uma realidade ampla.

Também é importante destacar que a experiência contribui para melhorar o trabalho docente continuamente, se passar pelo processo de reflexão, fazendo com que o professor comece a entender e prever algumas possíveis situações surpresas. Nesse sentido, concordamos com Perrenoud quando ele afirma:

Mais que confiar cegamente na experiência, nas tentativas e nos erros ao longo de uma carreira, os formadores tentam organizá-la, tornar a experiência mais densa e mais instrutiva, menos errática, e relacionar as lições da experiência e os saberes de senso comum aos saberes eruditos, em vez de resignar a uma compartimentação – no espírito do profissional – entre o que se “aprendeu na faculdade” e o que “aprendeu na prática” (PERRENOUD, 2001, p. 158).

Coloca-se como desafio nesse processo a realização da verdadeira práxis, pois a teoria existe em função da reflexão sobre a prática, e esta precisa dessas reflexões para que se possa melhorar processualmente e assim garantir formações de qualidade social para os diversos estudantes, de forma que eles entendam o mundo que fazem parte e consigam ocupar um lugar de forma consciente, crítica e empoderados.

Nesse sentido, as competências e saberes dos professores e professoras vão ao encontro do desenvolvimento intelectual e de conseguir refletir sobre suas práticas, em ter a capacidade de fazer a ligação entre os diversos escritos em livros e artigos acadêmicos e a realidade escolar vivida em cada bairro, pequena cidade e outros.

Pode-se perceber com isso a importância de intensificar as escolas modelos, ligadas às universidades, que possibilitem que ainda durante a formação, antes de ir para o mercado de trabalho, o estudante de licenciatura possa vivenciar a realidade da sala de aula ao mesmo tempo que está imerso no universo acadêmico, e assim tornar um hábito profissional a reflexão sobre sua prática e o comprometimento social com a formação das crianças e adolescentes.

O saber é uma construção social, ligado as experiências que o professor acumula ao longo do seu ofício, e ao mesmo tempo ligado aos seus saberes acadêmicos vivenciados ao longo de sua formação.

3.2. Sobre a formação de professores indígenas

Dentro da política de formação de professores, há a vertente da formação de professores indígenas, que enfrenta desafios semelhantes aos que a formação de professores da cidade tem enfrentado, contudo em um momento histórico diferente, posto o tardio reconhecimento desta categoria específica.

Enquanto as políticas voltadas para formação dos docentes das escolas urbanas no Brasil iniciaram por volta de 1820, o reconhecimento da necessidade de uma educação escolar específica para as populações indígenas só aparece a partir da Constituição de 1988, e a categoria professor indígena somente aparece na legislação brasileira na segunda metade dos anos 1990, com mais de um século de atraso.

Ao longo da década de 1980 e início de 1990 existiam apenas ações pontuais de alfabetização de indígenas, realizadas principalmente por organizações não-governamentais, na tentativa de formar um corpo docente que pudesse fazer o mesmo trabalho a posteriori, em suas aldeias (GRUPPIONI, 2008). A respeito da escolha de indígenas para participarem dessas formações ofertadas, Gruppioni (2008) afirma que os jovens escolhidos o foram principalmente pelo fato de assim poderem acessar conhecimentos e saberes até então desconhecidos, e não pelo atrativo de exercer a profissão docente.

Com a legalização e reconhecimento das escolas indígenas após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), por parte do Estado, passou-se também a organizar as escolas de forma seriada, tal qual as escolas já existentes nas secretarias de educação municipais e/ou estaduais e, respeitando o escrito nas leis, iniciou o processo de contratação de professores indígenas, que antes atuavam como monitores indígenas, sendo tradutores de professores não-indígenas (GRUPPIONI, 2008).

No início dos anos 2000 o Ministério da Educação realizou a primeira reunião de elaboração do documento intitulado Referenciais para Formação de Professores Indígenas (2002). Até então, os professores indígenas atuavam em suas aldeias ensinando aquilo que aprenderam outrora nos espaços formais (escolas) ou informais que tiveram acesso, da forma como aprenderam, fazendo assim uma repetição de seu processo de aprendizagem. Percebe-se então que somente após os professores já terem atuado nas escolas, que começa a reflexão sobre quem é o profissional que se deseja a frente das

escolas indígenas, sabendo que “a natureza do processo de formação de professores indígenas é absolutamente determinante para a atuação didática e política à frente da escola indígena” (GRUPPIONI, p. 141, 2008).

Esses Referenciais foram construídos para serem complementares ao Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (1998) e Referenciais para Formação de professores (1998). É composto por sete capítulos que contemplam os fundamentos legais desta política pública, o perfil dos professores indígenas (diagnóstico da realidade e perfil almejado), características gerais do currículo para essa modalidade, formas de avaliação, materiais didáticos e norteamentos para os gestores que forem implantar programas formativos.

Entendendo a realidade singular dos professores indígenas³⁴, o Referencial recorda a resolução emitida pelo Conselho de Educação Básica nº 03 de 1999, que garante aos indígenas uma formação específica que aconteça em serviço e, quando necessário, paralelo a sua própria escolarização. O tardio reconhecimento da população indígena enquanto pessoas de direitos autônomos, e conseqüentemente a inserção desta nos sistemas de ensino, representou um significativo atraso na escolarização da população indígena de forma geral, que dependeu por longas décadas das ações das missões religiosas, que muitas vezes priorizaram o ensino da crença religiosa em detrimento dos conteúdos ocidentais, ou de organizações não-governamentais, que geralmente realizavam atividades informais de ensino da língua portuguesa e matemática.

Essa realidade foi decisiva para não se ter indígenas capacitados o suficiente para exercerem o papel de docentes em suas aldeias, posto que muitos não conseguiram finalizar a escolarização e outros nem concluir o ensino básico finalizando o ensino fundamental, resultando portanto na necessidade muitas vezes de realizar a formação de professores concomitante a sua própria escolarização.

Os Referenciais também destacam a especificação da função assumida por aquele que ocupa o cargo de professor indígena no meio de uma comunidade indígena, posto que

³⁴ Segundo os Referenciais para Formação de Professores Indígenas (2002), a escolaridade dos professores e professoras indígenas sofrem significativa variação, sendo que 53% estão cursando ou concluíram o ensino fundamental; somente 4,5% cursaram o ensino médio completo; 41% cursaram o nível com magistério ou magistério indígena e 1,5% cursaram ensino superior (BRASIL, 2002, p. 20).

[...] os professores indígenas são mediadores, por excelência, das relações sociais que se estabelecem dentro e fora da aldeia, por meio também da escola. Assim, eles ou elas têm uma função social distinta dos professores não-índios, pois assumem, muitas vezes, o papel de intérpretes entre culturas e sociedades distintas. [...] Têm assim a complexa tarefa de protagonizar os processos de reflexão crítica sobre os diversos tipos de conhecimentos a serem estudados, interpretados e reconstruídos na escola: os normalmente denominados conhecimentos “próprios” ou “étnicos” ou “tradicionais”, a serem pesquisados, registrados, sistematizados e reinterpretados no processo intercultural (BRASIL, 2002, p. 20).

A respeito do desenvolvimento do processo formativo, os Referenciais (2002) orientam para que os profissionais envolvidos sejam, além de capacitados técnico e metodologicamente, pessoas que consigam contemplar a relação entre Estado e povos indígenas nas discussões, tendo conhecimento amplo a respeito da conjuntura política.

A construção do currículo de um curso de formação de professores indígenas, ainda de acordo com o documento, deve contemplar a participação da população indígena a ser atendida concomitante a dos técnicos especialistas não-indígenas. De todo modo, deve ser aberto e flexível, podendo se organizar por área de estudo, disciplinas, eixos estruturantes, núcleos temáticos, ou outras formas de agrupamento que melhor se adequem a realidade vivida, desde que seja possível promover o desenvolvimento de capacidades intelectuais, éticas, afetivas, procedimentais, bem como competências profissionais que permitam o professor indígena tomar as decisões cotidianas nas suas escolas.

Os conhecimentos a serem abordados ao longo do curso devem contemplar os aspectos culturais e psicossociais dos estudantes, sejam eles crianças, jovens ou adultos de ambos os sexos; a dimensão cultural, social e política da educação escolar indígena e da escolarização de forma ampla entre os diversos grupos sociais, além dos conhecimentos culturais relativos aos saberes sobre a natureza e sociedade e conhecimentos pedagógicos sobre os processos de produção e socialização dos saberes e dos valores sociais e culturais entre as gerações.

Como proposta metodológica é indicado seja realizada a definição, de forma coletiva e colaborativa, de uma proposta pedagógica e um projeto-político-pedagógico para então se pensar a respeito do currículo do curso. De todo modo, deve-se conciliar procedimentos de pesquisa com as demais atividades mediadas em sala de aula,

obrigatoriamente estudando os documentos oficiais Parâmetros Curriculares em Ação de Educação Escolar Indígena (2002) e Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (2002), paralelamente aos conteúdos selecionados para a formação, evitando abordagens parciais, intelectualistas ou ideológicas.

Orienta-se para a promoção de construção de valores e opiniões sobre os temas estudados em cada etapa formativa, da mesma maneira que se deve realizar constantemente a relação entre o que se está sendo estudado em sala de aula ou através de pesquisas, o conhecimento escolar, com a vida social, individual e problemas relevantes socialmente.

Considerando o contexto geográfico e social em que os professores indígenas estão inseridos, morando em suas aldeias que, em muitos casos, estão distantes da área urbana e, conseqüentemente dos centros formativos, os Referenciais para Formação de Professores Indígenas (2002) indicam que os cursos aconteçam com etapas intensivas presenciais e não presenciais, a partir de definição de pesquisas para estudos autônomos, com esporádico acompanhamento pedagógico realizado por consultoria. É importante destacar que ambas as etapas devem estar articuladas entre si para melhoria da vida educacional e social, para produzir conexões entre sua própria prática escolar e reflexões teóricas.

Em relação a formação continuada de professores indígenas que já concluíram Magistério Intercultural ou possuem curso superior e estão atuando nas Escolas Indígenas, o Ministério da Educação elaborou o Programa Parâmetros em Ação (2002), em formato de cartilhas, sendo um destes específico para a realidade indígena intitulado Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, no qual intenciona “desenvolver quatro competências profissionais básicas: leitura e escrita; trabalho compartilhado; administração da própria formação; reflexão sobre a própria prática pedagógica” (BRASIL, 2002, p. 07).

Este programa é direcionado aos professores do ensino fundamental da rede pública, tem como principal eixo de estudo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) e como deve ser implementado, concomitante a divulgação de outros materiais disponibilizados pelo MEC (TV Escola, Programa Índios Brasil e outros), sendo dividido em dez (10) módulos que envolvem o estudo sobre currículo,

linguagens, matemática, história, contemporaneidade, geografia, ciências naturais, artes, educação física, aprendizagem e planejamento, todos no âmbito na Escola Indígena.

Apesar da aparente estruturação da política pública direcionada aos professores indígenas, com o lançamento dos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, e de já terem passado mais de 20 anos da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), os programas de formação nos estados da federação brasileira ainda não conseguem atender a todos e todas que o necessitam.

No Estado do Amazonas, o Programa Pirayawara³⁵ atendeu apenas 14, dos 62 municípios que compõem o estado, portanto somente 22% teve acesso a esta política pública através do Estado. De forma concomitante, foi oferecido aos professores Yanomami dos municípios de Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos um curso formativo através da organização não-governamental Associação Serviço e Cooperação com o Povo Yanomami – SECOYA, que assumiu gradativamente a implementação e assessoria de Escolas Diferenciadas nessas regiões.

3.3. O Magistério Intercultural

A SECOYA iniciou seu trabalho no ano de 1991 realizando atividades no campo da saúde, e no campo da educação. Contudo, somente nos anos 2000 iniciou os primeiros trabalhos em direção a escolarização formal, com o começo do projeto referente a formação de professores para Magistério Indígena, a fim de formar um corpo docente qualificado para atuar em cada *xapono* do Rio Marauíá, com a implementação de Escolas Diferenciadas.

Segundo a Proposta Curricular do Projeto (2013)³⁶, tinha como intenção transformar progressivamente o professor que já atuava ensinando o pouco que conhecia, em seus *xapono*, em educador, entendendo seu papel enquanto pesquisador, socializador

³⁵ Programa de formação de professor em Magistério Indígena, ofertado pela Secretaria do Estado de Educação do Amazonas – SEDUC-AM, através da Gerência de Educação Escolar Indígena do Amazonas-GEEI-AM, desde 1998.

³⁶ A Proposta Curricular da formação de professores Yanomami para o Magistério Indígena foi escrita após as Etapas Formativas terem sido iniciadas, com o intuito de dar prosseguimento às articulações com o Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas – CEEI-AM para o reconhecimento legal e diplomação dos professores Yanomami.

de conhecimentos tradicionais e daqueles apreendidos nas etapas de formação e multiplicador, na qualidade de animador dos estudantes para os estudos, para a pesquisa e para a valorização da língua e da cultura tradicional.

Além da SECOYA, outras organizações não-governamentais - ONGs desenvolviam atividades voltadas para o campo da educação entre os Yanomami, como a Comissão Pró-Yanomami – CCPY, que atuara na região do município de Boa Vista - Roraima. A partir de articulações e reunindo os recursos humanos e financeiros das duas instituições, iniciou então o projeto formação dos professores Yanomami.

No âmbito desse projeto, foram realizadas doze (12) etapas de formação, documentadas em relatórios descritivos³⁷ construídos ao final de cada uma e que foram apresentados ao Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas – CEEI-AM, para reconhecimento legal e emissão dos Diplomas de Magistério Indígena. No quadro abaixo constam as principais informações sobre as etapas desenvolvidas:

Ano	Etapa	Organização promotora	Participantes
2001	Etapa I: Curso Terra	CCPY e SECOYA	56
2002	Etapa II: Curso Economia e Ecologia	Urihi, CCPY e SECOYA	75
2003	Etapa III: Curso Economia, Ecologia e Tecnologia	Urihi, CCPY, SECOYA e Diocese Roraima	25
2005	Etapa IV: Curso Pensando a educação indígena e seus direitos	SECOYA	22
2005	Etapa V: Curso Pensando a Educação Escolar Indígena	SECOYA	17

³⁷ O texto deste tópico foi construído a partir da leitura e análise desses doze relatórios.

2006	Etapa VI: Curso Construindo uma visão crítica da realidade Yanomami	SECOYA	14
2007	Etapa VII: Curso Linguística – Da tradição oral ao saber escrito	SECOYA	18
2008	Etapa VIII: Curso Linguística – Da tradição oral ao saber escrito II	SECOYA	19
2009	Etapa IX: Curso Professores Yanomami, Construindo repostas para novos desafios	SECOYA	20
2012	Etapa X: Curso Escola Yanomami e a Escola dos Napë	SECOYA	23
2013	Etapa XI: Curso A Prática e o papel pedagógico do educador Yanomami	SECOYA	21
2014	Etapa XII: Última Etapa do Curso de Formação	SECOYA	28

Quadro 02: Etapas de Formação dos Professores Yanomami para o Magistério Indígena

As doze (12) etapas formativas contemplaram dezoito (18) componentes curriculares, divididas, de acordo com a Proposta Curricular desta formação, em componentes de formação geral e formação profissional, como podemos observar no quadro abaixo:

Componentes de Formação Geral	Componentes de Formação Profissional
1. Língua Yanomami	1. Antropologia
2. Língua Portuguesa	2. Cidadania e Direitos Indígenas
3. Matemática	3. Bases Legais da Educação Escolar Indígena
4. Geografia	4. Metodologia da Alfabetização
5. História	5. Metodologia e Práticas de Ensino
6. Expressão Cultural	6. Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa
7. Ciências Naturais e programa de Saúde	7. Filosofia
	8. Educação Ambiental
	9. Psicologia Educacional
	10. Metodologia de Pesquisa
	11. Estágio Supervisionado

Quadro 03: Componentes Curriculares da Formação de Professores para o Magistério Indígena

Apesar de terem sido iniciadas de forma coletiva, com a CCPY a princípio e depois Organização Urihi e Diocese de Roraima, a partir da quarta etapa os cursos começaram a ser realizados de forma separada, por região, onde, segundo o Relatório

desta etapa (2005), a CCPY continuou realizando a formação com os professores de Roraima e a SECOYA com os das regiões do Amazonas (município de Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos). Para esta pesquisa interessa-nos os processos desenvolvidos por esta última organização, e portanto nas páginas seguintes encontram-se análises referentes aos cursos em que ela foi co-organizadora ou organizadora.

A primeira etapa de formação, tendo ainda as duas ONGs como organizadoras³⁸, foi realizada no ano de 2001, na Terra Indígena Yanomami pertencente a Roraima – *xapono* Missão Catrimani - ao longo de 31 dias, trabalhando o tema transversal “Terra”, com 56 participantes indígenas, moradores de sete regiões diferentes – Ajuricaba, Catrimani, Demini, Marauaiá, Tootobi, Parawau e Paapiu.

As etapas formativas do Magistério começaram a ser realizadas antes da redação do Projeto de Formação de Professores ser concluída, contudo, ao longo do Relatório (2001) desta etapa de formação, é apresentada a justificativa para realização deste programa formativo, na qual discorre que:

[...] a formação de professores yanomami se constitui na espinha dorsal do programa pois é ela que poderá garantir com mais eficácia que os Yanomami tenham acesso a informações e conhecimentos da sociedade envolvente ao mesmo tempo que possibilitará que os próprios yanomami se apropriem e possam gerir esse novo processo educativo intercultural que está sendo implementado (SECOYA e CCPY, p. 09, 2001).

A partir desse trecho, somada ao estudo do relatório como um todo, é possível perceber a preocupação das ONGs promotoras dessa formação com que os Yanomami consigam gerenciar e se percebam como líderes de suas escolas, construindo-as gradativamente a partir de suas percepções e necessidades; dialogando portanto com a orientação do Ministério da Educação de se construir o currículo dos cursos de formação para promover “o desenvolvimento das competências profissionais dos professores indígenas, especialmente a capacidade de tomar as decisões cotidianas nas suas escolas” (BRASIL, 2002, p. 34).

³⁸ A primeira etapa de formação foi apoiada, financeiramente, também pelas organizações: Conselho Indígena de Roraima – CIR, Diocese de Roraima, Fundação Nacional do Índio – FUNAI, Instituto Socioambiental – ISA e URIHI – Saúde Yanomami.

Por outro lado, não se pode deixar de citar que, de acordo com os documentos estudados, esse é o primeiro momento sistematizado a qual esse grupo de Yanomami têm acesso aos conhecimentos da sociedade envolvente, através das disciplinas científicas. Como citado em outros momentos desta dissertação, os primeiros trabalhos da SECOYA, nos anos 1990, eram voltados para o ensino da língua portuguesa e da leitura e escrita da língua materna. Ainda assim, muitos Yanomami apresentavam significativa dificuldade de compreensão da língua portuguesa. Podemos inferir que tal dificuldade pode ter acontecido principalmente por esse ser a primeira experiência com a escolarização no modelo de longos discursos (exposição das temáticas pelos assessores) nesta segunda língua.

Ao longo do Relatório (2001) é possível encontrar trechos que relatam situações que expõem a dificuldade de comunicação entre os formadores e os Yanomami participantes, posto que naquele momento somente poucos professores tinham conhecimento da língua portuguesa, e ainda esses encontravam dificuldade para compreender conceitos sem equivalência na língua Yanomami, ao mesmo tempo que a maioria dos não-indígenas tinha conhecimento mínimo ou nulo a respeito desta língua, e somente poucos com amplo domínio deste idioma.

De forma a minimizar os possíveis prejuízos que essa situação poderia causar, todos os materiais textuais do curso foram preparados com antecedência, tendo a participação de Yanomami falantes da língua portuguesa ao longo de sua confecção. Essa postura de construção coletiva, entre a equipe da SECOYA, CCPY e Yanomami, corresponde aos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002), na qual orienta sobre planejar as atividades formativas com coparticipação de índios e não-índios.

Os processos metodológicos utilizados ao longo das aulas também nos mostra essa colaboração conjunta, refletindo em momentos de aprendizagens direcionados tanto pelos assessores e especialistas das ONGs, quanto pelos próprios Yanomami, como podemos observar no recorte a seguir:

[...] a abordagem dos temas seguia, na maioria das vezes, a seguinte metodologia: 1º) o(s) assessor(es) responsável, quando não falava a língua yanomami, fazia uma exposição em português do assunto em questão utilizando o material de apoio previamente elaborado (cartazes, mapas, transparências, maquetes, vídeo, etc.); 2º) da exposição eram feitas várias traduções por professores yanomami que compreendem a língua portuguesa e pelos assessores da CCPY e SECOYA que falam

as línguas yanomami; 3º) os textos nas línguas yanomami eram distribuídos e lidos; 4º) havia um debate sobre o tema; 5º) eram realizadas novas atividades sobre o assunto; 6º) os professores eram convidados a escrever novos textos sobre o tema (SECOYA e CCPY, 2001, p. 12).

Outro aspecto importante que pôde ser observado com a análise dos relatórios, foi a participação da delegação Yanomami na escolha e organização da próxima etapa formativa, decidindo principalmente o período e local a ser realizada. No que concerne a definição de conteúdos, o relatório desta segunda etapa nos informa que a liderança Yanomami Davi Kopenawa³⁹ participou dos processos de planejamento pedagógico, além de ter sido importante articulador entre as organizações realizadoras e a comunidade Yanomami, confirmando a preocupação das ONGs em que os que Yanomami sejam corresponsáveis do processo.

De acordo com um dos relatórios descritivos⁴⁰, a formação para o Magistério Indígena acontecia contemplando quatro momentos diferentes: 1) Cursos intensivos, 2) acompanhamento pedagógicos nas Escolas, 3) intercâmbios com outros programas de formação e escolas indígenas, 4) pesquisas e estudos autônomos.

Na segunda etapa de formação, de acordo com seu relatório (2002), abordando o tema Economia e Ecologia, teve também como um dos objetos de estudo a proposta de formação desse Magistério Indígena, que ainda seria apresentada aos Conselhos de Educação, de forma a trabalhar junto aos professores os aspectos referentes ao processo formativo que eles estavam fazendo parte. De acordo com o relatório (2002), foram discutidos os eixos temáticos, cursos intensivos, acompanhamento às escolas, intercâmbios, pesquisa e registro de aulas. O relato desse momento descreve que a explicação dos itens foi mediada por assessores das ONGs e por Yanomami que já conheciam a temática. Seguido a esse momento também iniciou o trabalho de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos de cada escola.

Outro aspecto trabalhado se desenvolveu a partir da demanda dos professores Yanomami em aprender a lidar com as relações de comércio e com o sistema monetário vigente no país. De acordo com o relatório (2002), a partir da demanda *operar com o*

³⁹ Davi Kopenawa é *xamã*, líder político Yanomami e atual presidente da Hutukara Associação Yanomami. Participou ativamente do processo de demarcação da Terra Indígena Yanomami - TIY em 1992. É considerado uma importante liderança tanto para este povo quanto para as organizações que atuam na TIY.

⁴⁰ Relatório da 3ª Etapa de Formação, intitulada “Economia, Ecologia e Tecnologia”, ocorrida em 2003.

dinheiro, estruturou-se o curso de forma a contemplar temáticas que auxiliassem na reconstrução da autonomia econômica Yanomami, visto que esta se encontrava cada vez mais comprometida com a intensificação do contato com a sociedade envolvente, que tem se dado de forma desigual, impossibilitando muitas vezes refletir sobre as transformações que se está sendo submetido com o uso dos símbolos dessa sociedade, como o dinheiro. O tema transversal Economia e Ecologia foi colocado a posteriori, na redação do relatório, visto que foi identificado como principal temática comum aos variados componentes. Essa etapa teve a participação de um consultor indígena vindo do Parque do Xingu, de forma a aproximar os Yanomami de outras experiências indígenas, e que este pudesse colocar seu ponto de vista partindo da experiência histórica que já passara.

Ao final dessa etapa foram produzidos alguns documentos reivindicatórios a serem encaminhados para organizações do poder público, que contemplaram discussões que foram realizadas ao longo da etapa formativa, tais como: documento sobre recusa da mineração na Terra Yanomami, solicitação do reconhecimento legal das Escolas Yanomami para os Conselhos de Educação do Amazonas e Roraima, informe sobre representante no Conselho de Educação do Amazonas, solicitação de apoio da FUNAI – Boa Vista pra realização de intercâmbios.

Uma das metodologias utilizadas ao longo dessa etapa formativa foi a produção de textos bilíngues (em língua Yanomami e Língua portuguesa) sobre os temas trabalhados. O relatório (2002) afirma que foram produzidos cinco textos (coletivos e individuais) sobre os temas estudados, feito um levantamento sobre recursos naturais disponíveis na Terra Indígena Yanomami, além dos documentos oficiais já citados anteriormente.

Percebe-se, ao ler os textos produzidos e redigidos no anexo do relatório, que são pequenos textos, com curtas frases e que representam tal qual a oralidade Yanomami, reflexo de serem produções de pessoas que ainda estavam iniciando o processo de escolarização e aprendendo melhor a língua portuguesa. De todo modo, são textos que expressam ideias concisas e mostram com clareza um pequeno resumo do que foi trabalhado.

Outro aspecto positivo foram os momentos de tradução ao longo das explicações, contemplando todas as línguas presentes no curso, sendo portanto momentos de melhor

explicação e discussão entre todos os cursistas, permitindo assim a participação nesses momentos também daqueles com pouco domínio da língua portuguesa.

A terceira etapa de formação teve como eixo a continuidade daquilo discutido na etapa anterior, intensificando os diálogos sobre o uso do dinheiro e o uso crescente de mercadorias industrializadas, demandas essas que tem surgido da relação intercultural que os Yanomami vivenciam no contato com a sociedade envolvente. Dentro dessas relações, foi trabalhado o Histórico da Educação Escolar em Roraima, onde foi discutido de forma local o processo de constituição das Escolas Yanomami, item que também compõe o projeto político pedagógico de cada escola.

Esta etapa foi a primeira a desenvolver-se fora da Terra Indígena, acontecendo na cidade de Boa Vista, que proporcionou que os Yanomami pudessem realizar visitas técnicas a alguns lugares, como a usina de beneficiamento de arroz, a fábrica de cerâmica, a madeireira, a fábrica de reciclagem, e comércios. Além de ter permitido que representantes do poder público pudessem visitar o espaço do curso e dialogar a respeito da forma como têm sido implementadas as políticas públicas na região em que os professores habitam.

Essa é a primeira etapa que traz o relato sobre confecção de materiais didáticos a serem usados nas Escolas de atuação dos professores, na qual foram produzidos jogos e materiais de apoio à explicações matemáticas, como ábacos, bingos e outros.

Assim como as outras, também foram contemplados momentos de tradução e discussão na língua materna e todos os materiais produzidos tinham textos na língua portuguesa e língua Yanomami. As aulas também seguiam a dinâmica de exposição feita pelos assessores, e trabalhos práticos em grupo para melhor aprendizagem.

Dessa etapa foram produzidos três textos sobre as temáticas estudadas, 01 painel sobre o histórico escolar das Escolas Yanomami (que comporá o PPP de cada escola), 02 documentos a serem encaminhados ao poder público e 03 tipos de jogos matemáticos.

Ao final do relatório também há um item sobre a avaliação que os cursistas fazem sobre o curso, onde destacam principalmente os assuntos aprendidos ao longo dos dias de aula. Os textos foram colocados tanto em língua portuguesa quanto em língua Yanomami,

o que nos faz entender que as produções foram escritas pelos próprios cursistas e assim também se torna um instrumento de aprendizagem.

A partir da quarta etapa, as formações começam a ser realizadas de forma separadas, e a SECOYA continua realizando somente com professores dos municípios de Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos, sendo financiada principalmente por instituições da cooperação internacional para o desenvolvimento⁴¹. Nota-se, no quadro três (03 a diminuição significativa na quantidade de participantes do curso devida essa cisão.

Essa etapa inicia um novo momento no processo formativo, onde os conteúdos trabalhados, de acordo com o relatório (2005), são direcionados mais para as questões pedagógicas, com o objetivo principalmente de fornecer ferramentas e metodologias de ensino para os Yanomami utilizarem em suas escolas.

Nessa etapa foi retomada a discussão sobre o currículo das escolas, onde se apresentou e traduziu, de acordo com o relatório (2005), os itens que compõem um currículo, traduzindo o conceito de itens como “Objetivo” e “Justificativa” para a língua Yanomami. Nessa etapa buscou-se intensificar a construção dos objetivos das escolas yanomami, a partir das seguintes reflexões:

A escola yanomami foi retratada como um instrumento muito importante na formação das crianças e por isso deve ser concebida com muita atenção. Alguns questionamentos devem ser feitos ao trabalho desenvolvido com as crianças: Com que idade as crianças começam a frequentar as escolas? O que elas aprendem? Em que língua? Os professores estão preparados para ensinar as crianças? As crianças têm outros espaços de aprendizagem? Como acontece o aprendizado das crianças? (SECOYA, 2005, p. 34).

Outros itens foram discutidos, como avaliação e planejamento de aulas, almejando que o grupo de professores em formação entendesse a necessidade e utilização desses instrumentais no ofício docente e construísse coletivamente uma estrutura que melhor se adequasse a realidade escolar e formativa dos Yanomami, e não se tornasse portanto um instrumento vazio ou burocrático.

⁴¹ A cooperação Internacional para o desenvolvimento é o nome dado ao esforço coletivo de países desenvolvidos (hemisfério norte) para combater as dificuldades econômicas e sociais nos países em desenvolvimento (hemisfério sul), de forma sustentável e duradoura.

No mesmo ano (2005) foi possível realizar outra etapa, com o tema transversal Pensando a Educação Escolar Indígena. No relatório desta etapa são apresentados alguns elementos para justificar a necessidade da estruturação de uma escola entre os Yanomami, onde se aponta o seguinte:

O fortalecimento da cultura, a preservação de seus costumes e o entendimento da forma de organização dos *napë pë* para a defesa de suas terras, entre outros, foram para os Yanomami os principais motivos pelos quais pediram a inserção de escolas em suas aldeias (SECOYA, 2005, p. 03).

O referido trecho nos aponta mais uma vez o trabalho da ONG como resposta a uma demanda dos Yanomami que foi sendo apresentada ao longo dos últimos anos, como vimos na seção 02 sobre a constituição das Escolas Diferenciadas

Neste relatório também é descrito que no início foram programadas oito (08) etapas para concluir o Magistério Indígena, contudo começava-se a pensar na sua reestruturação, posto que estas etapas não seriam suficientes para serem apresentadas ao Conselho de Educação Escolar Indígena, explicitando assim o desafio da ONG em atender a demanda Yanomami e demanda burocrática dos órgãos competentes.

Essa etapa, de acordo com seu relatório descritivo (2005), inaugura o momento formativo de refletir a respeito da escola que se quer construir enquanto povo Yanomami, bem como as metodologias a serem empregadas no desenvolvimento das aulas, principalmente no que concerne a alfabetização no âmbito das variadas ciências, e que conteúdos se quer aprender enquanto professores e enquanto estudantes das escolas nos *xapono*.

Ao analisar o relatório (2005) é possível perceber a dificuldade que os professores apresentavam com a escrita da língua portuguesa, onde em alguns momentos era percebido significativa dificuldade em produzir textos sobre as temáticas apresentadas, e portando foi optado em utilizar a metodologia de produção de desenhos que pudessem retratar o exposto, e praticar a escrita com pequenos textos sobre as temáticas, em língua Yanomami e língua portuguesa.

Nessa etapa a avaliação do curso foi realizada de forma diferente, contemplando três metodologias avaliativas, cada uma para um módulo diferente: 1) Questionário: onde

os professores responderam uma sequência de perguntas a respeito do que tinha sido trabalhado; 2) Redação: foi realizada uma escrita livre sobre as aprendizagens ao longo do curso; 3) Avaliação oral: Discursos livres sobre o aprendizado

A primeira metodologia foi a que os Yanomami encontraram maior dificuldade para responder. Podemos inferir que a novidade apresentada, considerando que nas etapas anteriores isso não era feito, e que, de acordo com os documentos estudados, os cursistas ainda tinham significativa dificuldade com o entendimento da língua portuguesa, contribuiu significativamente para esse resultado.

Há também relatos de professores que ainda estavam em processo de alfabetização e por isso apresentaram dificuldade em todas as atividades que envolveram a escrita e a fala na língua portuguesa. A dificuldade na comunicação portanto continua sendo um entrave. De acordo com o relatório, nessa etapa apenas 40% dos professores tinham conhecimento da língua portuguesa, e portanto eram responsáveis pela tradução e auxílio nas explicações dos conteúdos para os demais colegas.

O relatório da VI etapa formativa, *Construindo uma visão crítica da realidade Yanomami*, realizada no ano de 2006, começa com a preocupação de explicar que todo o processo formativo iniciou a partir de reivindicações de lideranças Yanomami, que iniciando o processo de escolarização desvinculado das instituições religiosas, como vimos na seção 02, ansiaram por entender e construir uma escola que de fato representasse o povo Yanomami e fosse ferramenta de defesa e luta pelos direitos.

Um aspecto a ser destacado nessa etapa foi um levantamento realizado sobre a função dos professores Yanomami, no qual foram relatadas: 1) Função pedagógica, concernentes as atividades realizadas diretamente na escola (planejamento de aula, produção de textos de apoio, realização de traduções, organização do espaço escolar, etc.); 2) Função social, consistindo em realizar articulação com as lideranças, pesquisas sobre as histórias tradicionais e promover a participação dos mais velhos nas atividades escolares; 3) Função política, concernente principalmente a realização da intermediação da sociedade envolvente com o *xapono*.

Nota-se aqui que o trabalho realizado pela SECOYA se desenvolvia na mesma direção do orientado pelos Referenciais para Formação de Professores Indígenas (2002), na qual estabelece objetivos de formação que incentive os professores a atuarem tanto

dentro das escolas - exercendo o papel pedagógico, estando a frente de sua construção e estruturação filosófica, e de mediador das várias ciências - bem como exerceram o papel de articulador político envolvendo-se nas discussões a respeito das políticas públicas que interferem na vida social das aldeias.

Nessa etapa utilizou-se dois instrumentais avaliativos diferentes, a avaliação oral, tendo as falas transcritas para o relatório descritivo, onde é possível encontrar momentos em que são expressadas as dificuldades de entendimento da linguagem utilizada nas aulas, tanto pela barreira do idioma ser o diferente da língua materna, quanto pelo trabalho com palavras muitas vezes sem uma correspondente na língua yanomami. A avaliação escrita, na forma de produção de cartas, onde se contava para o destinatário o que houvera aprendido em determinado módulo. Também, de acordo com o relatório, foi respondido um questionário sobre os assuntos gerais, contudo não foi encontrado o modelo do mesmo.

O relatório descritivo da VII Etapa formativa, *Da tradição oral ao saber escrito*, ocorrida em 2007, inicia destacando sobre a importância do programa de formação para se ter um corpo docente qualificado nas Escolas Diferenciadas, e afirma sobre a valorização que o grupo de professores tem dedicado para o aprendizado dos novos conteúdos, percebendo suas limitações. Por outro lado, destaca a necessidade de uma nova postura entre os cursistas para que se tornem professores autônomos e reflexivos sobre sua prática, como podemos ver no trecho abaixo:

Ao longo desse caminho, os professores perceberão que a reflexão sobre a prática tende a provocar mudanças no processo educativo, pois quando o profissional reflete na ação e sobre a ação, questiona a definição de sua tarefa e os modelos de aprendizagem dominante (SECOYA, 2007, p. 03).

Notamos nesse e em outros trechos, que a SECOYA percebe a necessidade de realizar uma formação com qualidade social, na direção de uma educação escolar indígena diferenciada, construída pelos próprios indígenas e referendada a partir de suas reflexões.

Nesta etapa a avaliação foi realizada de forma escrita, através de um questionário com sete questões sobre as disciplinas trabalhadas, mediadores, sugestões para o próximo curso (conteúdos, local, etc.). É possível perceber a preocupação da SECOYA em

registrar as percepções dos cursistas, para o planejamento do próximo curso. No entanto, na relatoria não constam as respostas dos questionários para análise desta pesquisa.

A VIII Etapa formativa, *Da Tradição oral ao saber escrito II*, foi realizada no ano seguinte, em 2008. Em seu relatório descritivo não constam os item introdução / justificativa e considerações finais, constando somente a descrição diária das atividades e o quadro geral das atividades trabalhadas. Ao longo das descrições é possível perceber que em todos os momentos de ensino e aprendizagem se contemplara as traduções para a língua Yanomami, como nas outras etapas, onde se escolhiam os professores com melhor entendimento da língua portuguesa para realizar a tradução para a língua yanomami.

Não consta também o relato sobre a metodologia utilizada para realizar a avaliação final dos cursistas, caso tenha acontecido. Por outro lado, ao longo dos relatos diários é possível perceber a dinamicidade na qual as aulas se desenvolvem, com a prática de leitura, de escrita, interpretações, confecções de cartazes e outros, objetivando não realizar longas exposições explicativas sobre das temáticas, concentrando a fala no professor formador somente.

O relatório da IX Etapa de formação, *Professores Yanomami construindo respostas para os novos desafios*, realizada em 2009, inicia descrevendo que a elaboração do plano de curso desta desenvolveu-se a partir da avaliação realizada na etapa anterior somada a conversas realizadas nos *xapono*. As temáticas selecionadas no âmbito das disciplinas trabalhadas corresponderam a problemas enfrentados no cotidiano da vida na maioria dos *xapono*, como alcoolismo, fumo, e outros, visando discutir politicamente o impacto gerado por esses novos comportamentos, promovendo assim uma formação política aos professores.

As conversas iniciais desta etapa, de acordo com o relatório (2009), desenvolveram-se na direção de debater a importância de se participar de instancias políticas de decisões sobre as escolas indígenas, como o Conselho Estadual de Educação Escolar. De acordo com o documento, a SECOYA ocupada um assento de conselheiro,

na qual cederia a um Yanomami para representação, contudo é importante garantir mais um assento específico ao povo Yanomami⁴².

A partir desse relato, é possível perceber a preocupação da ONG em que os Yanomami conseguissem ocupar espaços de participação política, de forma que pudessem colocar suas visões e a realidade vivenciada por eles no momento, sem que precise que um ator externo, no caso a SECOYA, tenha a responsabilidade de representar os anseios de sua população.

Podemos perceber ao longo dos descritos no relatório, que as atividades de ensino das variadas disciplinas seguiam constantemente uma metodologia que posicionava os professores como participantes nas explicações, principalmente os responsáveis pelos momentos de tradução, bem como constantemente eram realizadas atividades práticas, como elaboração de textos, de cartazes, jogos educativos, produção de fichas de aprendizagem e outros.

Nessa etapa, a avaliação se deu através da realização de uma gincana em grupo, que consistia em dar respostas para dez (10) questionamentos apresentados pela equipe de mediadores da formação. Não consta no relatório dessa etapa a descrição de algum momento específico para sugestões dos cursistas sobre a próxima.

A décima etapa somente foi realizada no ano de 2012, tendo portanto uma pequena quebra no processo formativo⁴³. Esta teve como tema transversal de trabalho *A especificidade da escola Yanomami em relação à escola do mundo dos napë*, justificando ser uma demanda por parte dos Yanomami em entender as diferenças existentes entre esses dois modelos de escola, e porquê a escola urbana não seria o melhor modelo a ser implementado no contexto dos *xapono*.

Ao longo dessa etapa, de acordo com o Relatório (2012), foi-se aprofundado os conceitos sobre a escola indígena diferenciada, na qual trabalhou significativamente sobre a construção da Escola Yanomami, considerando que esta é

Um espaço de aprendizado de novos conhecimentos que são importantes na relação com a sociedade, mas também serve para o

⁴² Nos dias de hoje, a SECOYA possui um assento neste Conselho como representante de organizações não-governamentais, e um professor possui um assento como representante do povo Yanomami. Esta pesquisa não encontrou relatos sobre como ou quando se desenvolveu esse processo.

⁴³ Não encontramos justificativas sobre esse processo de quebra no relatório descritivo.

trabalho de valorização da cultura através da participação dos mais velhos em atividades escolares e do próprio convívio próximo do *xapono* (SECOYA, 2012, p. 02).

Esta etapa (2012) contou com a participação também de representantes da Gerência de Educação Escolar Indígena do Amazonas – GEEI-AM e do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas – CEEI-AM, no intuito de aproximar os gestores públicos da realidade Yanomami, e potencializar as articulações para o reconhecimento desse processo formativo pelos órgãos competentes.

Nesta etapa também iniciou o processo de orientação para o estágio supervisionado no Magistério Indígena, com a utilização de três cadernos de registros, sendo: 1 – Caderno de campo para registros diários; 2 – Caderno para registro dos planos de aulas; 3- Diário do aluno, para estes registrarem as atividades repassadas ao longo do estágio.

No documento da Proposta Pedagógica dos cursos de formação da SECOYA, apresentado ao Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas em 2014, consta que o Estágio Supervisionado é realizado através dos acompanhamentos pedagógicos feitos pela equipe de educação da SECOYA, na qual um(a) assessor(a) de educação realiza o trabalho na Terra Yanomami na proporção de 60 dias em campo para 20 dias na cidade. Ao longo desses dias, o(a) assessor(a) tinha a responsabilidade de verificar os registros nos cadernos e acompanhar as aulas correntes.

A avaliação desta etapa foi realizada de duas formas diferentes, sendo uma através da oralidade, onde cada um relatara espontaneamente suas percepções a respeito de todo o processo formativo, e outra escrita respondendo a quatro perguntas sobre o realizado e sobre sugestões para a próxima etapa.

A décima primeira etapa aconteceu no ano de 2013, e deu prosseguimento as discussões levantas na etapa anterior, tendo como tema principal *A prática e o papel pedagógico do educador Yanomami*, de forma a aprofundar, de acordo com seu relatório (2013), as discussões acerca da Escola Diferenciada - fundamentada na valorização e mediação dos conhecimentos tradicionais, na importância de se ter um mecanismos permanente para manutenção da cultura e da língua materna, e na mediação dos saberes da sociedade envolvente; a importância da organização das Escolas Diferenciadas, com

realização de planejamentos, planos de aula, estruturação de um sistema avaliativo, etc.; e utilização da pesquisa como ferramenta de aprendizagem e de ensino.

Nessa etapa também foi dado prosseguimento ao processo de orientação para o estágio supervisionado, colocando como discussão também a importância de se cumprir as horas necessárias e apresentar os instrumentais (cadernos de campo) devidamente preenchidos, almejando o reconhecimento do poder público desse processo de Magistério.

A décima segunda, e última, etapa de formação foi realizada no de 2014, encerrando assim o ciclo do Magistério Intercultural Yanomami, promovido e realizado por esta ONG. Essa etapa, de acordo com seu relatório descritivo (2014), foi direcionada também por discussões a respeito das diversas políticas relacionadas aos processos de escolarização Yanomami, tanto a respeito do programa de educação escolar diferenciada gerenciado pela SECOYA, quanto a respeito do processo de reconhecimento legal das Escolas Diferenciadas do rio Marauíá, que até o corrente ano não compunham o sistema oficial de escolas⁴⁴, nem da Secretaria Estadual de Educação ou da Secretaria Municipal.

Podemos inferir que promover espaços de discussão a respeito do trabalho empreendido pela ONG, juntamente sobre a gestão das Escolas Diferenciadas são exemplos de que a SECOYA, em suas ações de cunho indigenista, respeita a legislação vigente, e trabalha enquanto parceira-assessora do processo organizativo Yanomami, dialogando constantemente a respeito das variadas ações realizadas.

Essa etapa também teve como objetivo finalizar os Projetos Político-Pedagógico – PPPs das Escolas Diferenciadas, que vêm sendo construídos ao longo das etapas formativas nos últimos anos. A conclusão dos PPPs também contribui para o processo de reconhecimento legal das Escolas Diferenciadas, na qual, de acordo com o relatório descritivo (2014) estava em andamento junto a Secretaria do Estado de Educação do Amazonas – SEDUC-AM.

Destacamos aqui que ao iniciar esta etapa, a equipe SECOYA já houvera apresentado os documentos necessários ao CEEI-AM e portanto já tinham a sinalização positiva a respeito da diplomação dos Yanomami no nível de Magistério Intercultural –

⁴⁴ As Escolas Diferenciadas do Rio Marauíá somente foram incorporadas, como salas anexas, no ano de 2016.

Ensino Médio. Esse momento portanto, representou para a instituição o fechamento de um ciclo que enfrentou significativos desafios no seu percorrer, contudo prezou pela qualidade e respeito aos Yanomami ao longo de todo o processo, constituindo assim uma formação de maneira coletiva.

Podemos destacar alguns aspectos positivos a respeito de todo o processo de formação de professores Yanomami, no qual orientou-se principalmente por realizar as etapas formativas de forma bilíngue, contemplando momentos de tradução e discussão na língua materna, a fim de que todos os cursistas pudessem compreender plenamente o que estava sendo exposto. Esse bilinguismo também é percebido ao longo das descrições sobre as formas avaliativas, na qual, apesar de terem seguido variadas metodologias, tinham a preocupação em serem realizadas nas duas línguas, tanto quando realizada de forma escrita quanto de forma oral.

Por outro lado, apesar das diversas atividades escritas, constantemente se relatara a dificuldade dos Yanomami no domínio da língua portuguesa. É possível inferir, portanto, que este fato comprometeu significativamente a compreensão dos variados outros assuntos abordados, posto que, ainda que se tenham tido muitos momentos de tradução e debates na língua materna, o caminho comunicativo poderia ter perdas explicativas, e a apreensão dos conceitos ficara comprometida.

O estudo e análise dos relatórios descritivos encontrou constantemente o relato a respeito de um momento específico para elaboração de materiais didáticos que os professores pudessem levar logo após o encerramento do encontro para suas escolas. Em todos os relatórios há registros textuais sobre os temas trabalhados, e visuais, com imagens fotográficas de desenhos e cartazes feitos ao longo das aulas, que poderiam se tornar ricos materiais a serem utilizados nas Escolas Diferentes.⁴⁵

Vale destacar os momentos dedicados a discussão política a respeito das Escolas Diferenciadas, no qual se debatia e construía a partir das percepções dos professores Yanomami os documentos basilares destas, como o Projeto Político Pedagógico e o Currículo Escolar. Apoiar a estruturação de uma Escola Yanomami, que represente este

⁴⁵ Esta pesquisa não encontrou relatos sobre a produção de materiais didáticos a partir dos materiais utilizados nas etapas formativas.

povo se apresenta como importante característica de todo o processo formativo empreendido pela SECOYA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, a partir da junção das três seções apresentadas anteriormente, podemos afirmar que foi possível encontrar e apresentar um conjunto de elementos que contribuíram para responder ao questionamento apresentado pelo problema sobre como se processou e caracterizou o Magistério Intercultural dos professores indígenas promovido pela SECOYA, realizado junto aos professores Yanomami do rio Maraujá e rio Demini, dos municípios de Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos, respectivamente, de forma a subsidiar análises acerca dessas experiências oferecidas aos professores indígenas desta etnia.

Foi possível encontrar elementos que apontaram características nas quais expressaram o respeito à legislação sobre educação escolar indígena e formação de professores indígenas no desenvolvimento das diversas atividades formativas, constantemente realizando consulta sobre o trabalho proposto, portanto planejando suas atividades a partir de avaliações e sugestões apresentadas pelas lideranças e professores cursistas, além de ter tido como um dos princípios metodológicos a tradução constante do conteúdo exposto em língua portuguesa para as línguas Yanomami presentes nas etapas, bem como momento de discussão na língua materna sobre o conteúdo apresentado.

Pudemos apreender que os Yanomami são um povo singular, com significativas particularidades culturais que são ressaltadas por terem estabelecido contato contínuo com a sociedade envolvente somente nas últimas décadas. Por outro lado, notou-se também que os últimos anos representam para os Yanomami um momento de transformação cultural intensa, na qual essa etnia começou a se organizar socialmente, com a criação de sua associação de representação – Associação Yanomami Kurikama - objetivando melhor se relacionar com a sociedade envolvente, com o apoio das variadas instituições que desenvolvem trabalho nestas calhas de rio, discutindo sobre as políticas públicas que incidem em sua Terra Indígena, na tentativa de travar uma agenda comum que atenda as necessidades Yanomami.

Observou-se portanto que muitos desafios contemporâneos, que envolvem entender e aprender a se relacionar com a sociedade envolvente, principalmente com o

governo em suas três esferas (municipal, estadual e federal), bem como proporcionar momentos de vivência da cultura Yanomami para os mais jovens, mediando os saberes tradicionais para a nova geração podem ter o espaço escolar como apoiador na resolução de tais desafios. Portanto, o trabalho empreendido pela ONG SECOYA se justifica no âmbito da formação de professores que consigam trabalhar estas e outras temáticas junto aos estudantes de seus respectivos *xapono*.

O contato com a sociedade envolvente, a contínua convivência com diversas organizações não-indígenas e indígenas, e a incidência de outras problemáticas trazidas da sociedade envolvente, como a presença de garimpeiros irregulares, reforça a necessidade da implementação dessa instituição ocidental que é a escola, objetivando que possa fornecer instrumentais suficientes para a defesa dos direitos indígenas Yanomami. O Programa de Formação de Professores Yanomami realizado pela SECOYA se apresenta dentro desse contexto, de formar um corpo docente que construa uma Escola Yanomami dentro de seus *xapono*, e a construa de forma a atender e debater dentro da escola as necessidades e problemáticas desta etnia e não cometa o equívoco de levar uma organização com valores ocidentais para o meio indígena.

A pesquisa também nos apresentou a forma como as Escolas Diferenciadas, hoje pertencentes ao sistema de ensino do Estado do Amazonas sendo acompanhadas ainda pela SECOYA, foram implementadas e instaladas em cada um dos seis (06) *xapono* (Bicho-Açu, Ixima, Pukima-Beira, Raita, Pukima-Cachoeira e Kona). Considera-se importante perceber que, apesar da SECOYA ter realizado atividades de ensino em espaços informais, a solicitação de uma escola, com aulas contínuas que pudesse atender um significativo número de cidadãos e cidadãs Yanomami, foi apresentada sempre por parte das comunidades, que percebiam a necessidade de se ter um espaço direcionado para o aprendizado dos saberes externos do mundo Yanomami.

Tal como estabelecido em um de seus objetivos institucionais, promover ações visando a melhoria das condições de vida do povo Yanomami, a ONG realizou um importante trabalho em apoiar a implementação de espaços de aprendizagem bem como realizar a formação do grupo docente, priorizando ao longo das etapas formativas temáticas relevantes para a vivência desta comunidade étnica.

Nota-se também que a existência de Escolas Salesianas nos primeiros *xapono*, desde 1970, com aulas regularmente ministradas por funcionários da Missão Salesiana Sagrada Família, não impediu que fossem formadas moradias, em outros locais, com o deslocamento de pequenos grupos. Ao mesmo tempo, foi possível perceber que à medida que os grupos se distanciavam do grupo religioso, também começavam a expor o anseio de terem uma escola própria Yanomami, com professores de seus *xapono*, apesar de que estes não possuíam ainda escolaridade suficiente para tal, e portanto solicitavam também a formação desse grupo de professores, de forma que pudessem estudar e mediar os conhecimentos apreendidos para seu povo.

A SECOYA, que até o início dos anos 2000 houvera consolidado uma experiência com a assistência à saúde ao povo Yanomami e realizado somente atividades informais de educação, percebe e entende a necessidade da implementação de um programa sistematizado de formação de professores para atuarem em Escolas Diferenciadas, intencionando garantir que se conseguisse dar continuidade a escolarização dos Yanomami com um corpo de professores próprios, direcionando para a construção de uma Escola Yanomami que pudesse se tornar endógena ao passar dos anos.

Sem dúvida, a ONG se propôs a realizar um trabalho complexo e desafiador, considerando que todos os professores em formação estavam vivenciando pela primeira vez a experiência de escolarização formal, com aulas das variadas ciências que compõem o currículo de Magistério, em um processo todo ministrado na língua portuguesa, ainda que com variados momentos de tradução, no qual muitos ainda encontravam-se também em processo de aprender a ler e a escrever, tanto na língua materna quanto na língua portuguesa.

De todo modo, notamos também que as etapas formativas do Magistério Indígena preocuparam-se em seguir uma metodologia que melhor proporcionasse o aprendizado dos cursistas, com constantes momentos de tradução e discussão dos conteúdos na língua materna, além de disponibilização de materiais de apoio tanto na língua portuguesa quanto nas línguas Yanomami presentes.

Apesar das dificuldades, os documentos oficiais da SECOYA mostram que a ONG orientou seu trabalho para que os Yanomami participassem dos momentos de aprendizagens que auxiliasse no desenvolvimento de seu perfil profissional e pudesse

refletir na escolarização da população dos *xapono* na qual eles residem, tais como reuniões com o Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas, seminários entre professores Yanomami, intercâmbios com outras regiões indígenas para conhecer o trabalho escolar (a exemplo: Sateré-Mawé e Parque do Xingu), assembleias da SECOYA, entre outros.

Apesar desta pesquisa não ter tido acesso a documentos produzidos pelos professores Yanomami (tais como avaliações escritas e outros), é possível inferir que o grupo Yanomami do Rio Marauíá e Rio Demeni enxergam a organização supracitada como entidade apoiadora e parceira de seu povo, e ainda que estivessem se deparando com dificuldades em seu processo de aprendizagem, principalmente devido à limitada compreensão da língua portuguesa, não desistiram do projeto formativo, bem como permitiram a realização de todo o curso que se tornara o Magistério Intercultural, demonstrando o interesse e aprovação desta formação.

Ter percebido que ao invés de investir em aulas informais, com professores não-indígenas que permaneciam tempo limitado nos *xapono*, era necessário ir ao encontro da demanda apresentada, formando professores Yanomami, contribuiu diretamente para que cada *xapono* tenha uma das ferramentas essenciais para se fazer escola indígena – o professor indígena, que pode dar continuidade aos trabalhos escolares de forma autônoma na ausência de pessoas externas.

Outro aspecto importante identificado pela pesquisa foi que a ONG desenvolveu suas etapas formativas conforme a legislação vigente, em consonância com as orientações do Ministério da Educação para realização de cursos de formação de professores indígenas, realizando intercâmbios formativos, proporcionando troca de experiências com outros professores indígenas com atuação a mais tempo; acompanhamento pedagógico, com a presença esporádica de professores não-indígenas para acompanhar e orientar o trabalho do professor Yanomami, bem como reforçar o aprendizado destes sobre a língua portuguesa; proporcionando assim a formação aos professores indígenas em serviço.

Realizar o Magistério Indígena contemplando etapas formativas ministradas por professores mestres e doutores vindos das universidades públicas do Amazonas, acompanhamento pedagógico *in loco* com aulas de língua portuguesa e intercâmbios com

outros povos indígenas em situação de contato mais antiga, contribuiu para a realização de uma formação que proporcionasse aos Yanomami cursistas ferramentas para que se compreendesse o que é e qual a função social da instituição escolar, bem como perceber quais as possibilidades que ela traz para que se possa utilizá-la em prol da defesa dos direitos indígenas.

É possível inferir que ter realizado momentos de construção coletiva do currículo das Escolas Diferenciadas, elaborando os objetivos da escola, as turmas (grupos não-seriados), e os conteúdos a serem ensinados em cada uma delas, contribuiu diretamente para que os professores pudessem começar a entender quais os objetivos de uma instituição escolar e como esta pode contribuir para a vida social Yanomami, transformando a visão de escola trazido pelo ator externo (como as Escolas Salesianas) para escola construída a partir das necessidades locais.

O estudo dos documentos diversos da SECOYA apresentou elementos que permitem-nos afirmar que os professores Yanomami foram sujeitos participativos na construção das atividades formativas, sendo consultados ao final de cada etapa para o planejamento da próxima, com os variados momentos de tradução, onde o tradutor também era responsável por explicar os conceitos ensinados, visto que muitas palavras da língua portuguesa não possuem tradução direta para as línguas Yanomami, dentro outros momentos. Por outro lado, nota-se também que a participação no planejamento não avançava para os momentos mais intensos de preparação das etapas formativas, o que podemos sugerir que se deva a complexa logística necessária para tal.

De todo modo, os documentos oficiais da ONG nos mostram o compromisso com o trabalho desenvolvido e a constante intenção de realizá-lo em parceria com os Yanomami, colocando-os em posição de igualdade nas tomadas de decisão a respeito do caminhar dos cursos de formação.

Podemos inferir também que, apesar de todos os aspectos positivos apresentados anteriormente sobre a formação de professores Yanomami, a experiência de formar professores indígenas sem antes garantir a educação básica - alfabetizando adequadamente todos os cursistas na língua materna e ensinando a língua portuguesa, de forma que todos os cursistas fossem proficientes em ambas as línguas - pode ter contribuído diretamente para o aproveitamento mediano por parte da maioria dos

cursistas, dificultando o entendimento a respeito da instituição escolar e consequentemente sua implementação adequada em cada *xapono*.

De todo modo, entendendo a maneira como se desenvolveram todas as etapas formativas, bem como a variação de público – no qual, nenhum professor concluinte cursou todas as doze etapas – é possível sugerir também que seja investido em formação continuada para os professores em serviço, principalmente que possam garantir que todos se tornem proficientes na língua portuguesa e língua materna, posto que somente assim é possível garantir que será possível que cada um possa prosseguir com estudos autônomos, melhorando sua prática profissional constantemente.

Contudo, salienta-se a importância da ONG ter impulsionado a construção de uma educação escolar endógena, com professores Yanomami, que reflete constantemente sobre a realidade vivenciada nesta e nas demais regiões da Terra Indígena desta etnia. A SECOYA impulsionou a construção de Escolas Diferenciadas em cada *xapono*, rompendo com a comum prática de se estabelecer primeiro as Escolas de Branco (Weigel, 2010) para somente anos mais tarde começar a se pensar e construir – tanto física quanto metodologicamente – escolas com que de fato representem o povo na qual se está inserido.

A partir dos resultados aqui descritos, é possível apresentar alguns questionamentos como o por quê da formação de professores ter sido ofertada pela organização não-governamental, tendo o Estado somente participado do processo de diplomação, a partir das solicitações e articulações políticas feitas pela SECOYA; a formação de novos professores Yanomami continuará sendo realizada pela organização do terceiro setor de forma independente ou o Estado do Amazonas começará a incluir essa região em suas atividades de governo; e que diferenças existem entre o Magistério oferecido pela SECOYA aos Yanomami desta região e o programa de Magistério Pirayawara oferecido pela SEDUC-AM, e que podem incidir sobre a diferença de formação tanto pedagógica quanto política entre os dois programas.

É possível deduzir que o governo estadual, no qual constantemente alega possuir recursos financeiros e humanos limitados para atender os 62 municípios que compõem o Estado do Amazonas, e que dispõe em sua Gerência de Educação Escolar Indígena menos de vinte (20) profissionais, tenha se acomodado e transferido a responsabilidade da

formação desse grupo de professores para a organização de terceiro setor, atuando somente em seu reconhecimento legal, apesar de que, de acordo com informações oficiais, são realizadas etapas formativas esporádicas pela gerência, em parceria com os Salesianos, para o grupo de professores atuantes da Escola Estadual Indígena Sagrada Família.

REFERÊNCIAS

ALBERT, Bruce. **A fumaça do metal**. In: Anuário Antropológico, p. 151 – 189. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

ALBERT, Bruce; KOPENAWA, David. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

AMAZONAS. **Decreto 124/1970**. Diário Oficial do Estado do Amazonas, 1970.

BRAIDA, Roberta Garcia Anffe; ROBLES, Luana. **Escola Indígena Diferenciada Yanomami: um estudo de caso**. IV Simpósio Internacional de Ciências Sociais. Universidade Federal de Goiânia – UFG, 2015.

BRANDÃO, Carlos. **O que é educação - Coleção Primeiros Passos**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Caderno de apresentação: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

_____. **Comunicação sobre o cumprimento pelo Estado Brasileiro da Convenção 169 sobre povos indígenas e tribais da OIT**. Brasília: 2008.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

_____. **Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre Educação Indígena no Brasil. Brasília, 1991.

_____. **Decreto Nº 6.861, de 27 de Maio de 2009**. Diário Oficial da União, Nº 100 – Seção 01 / ISSN 1677-7042: Brasília, 2009.

_____. **Diretrizes para política nacional de Educação Escolar**. Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. 2ª ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994.

_____. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Brasília, 1973.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: 2014.

_____. **Parecer do Conselho Nacional de Educação Nº 06 de 2014.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores Indígenas. Brasília: CNE, 2014.

_____. **Parecer 14 de 1999 do Conselho Nacional de Educação.** Brasília, 1999.

_____. **Portaria Interministerial Ministério da Justiça e Ministério da Educação, de 16 de abril de 1991.** Brasília, 1991.

_____. **Referenciais para formação de professores.** Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1999.

_____. **Referenciais para formação de professores indígenas.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC: 2002.

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

_____. **Resolução Nº 01, de 07 de janeiro de 2015.** Institui Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras Providências. Brasília: MEC/CNE, 2015.

_____. **Resolução Nº 05 de 22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC, 2012.

_____. **Resolução do Conselho de Educação Básica Nº 03 de 10 de Novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas e dá outras providências. Brasília, 1999.

CLASTRES, Pierre [1934-1977]. **Arqueologia da violência:** pesquisas de antropologia política. 3ª edição. São Paulo: Cosac Naif, 2014.

CONDORCET, Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat. **Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública.** Tradução Fani Goldfarb Figueira. Campinas/SP: Autores Associados, 2010.

DALMOLIN, Gilberto Francisco. **O papel da escola entre os povos indígenas: de instrumento de inclusão a recurso para emancipação sociocultural.** Rio Branco: EDUFAC, 2004.

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA SAGRADA FAMÍLIA. **Projeto Político Pedagógico Yanomami.** Manaus: Gerência de Educação Escolar Indígena do Amazonas, 2016.

ESCOLA INDÍGENA KAHIRAYOMA. **Projeto Político Pedagógico.** Manaus: Acervo SECOYA, 2014.

ESCOLA INDÍGENA KAYAPANA. **Projeto Político Pedagógico.** Manaus: Acervo SECOYA, 2014.

ESCOLA INDÍGENA NARIMANA. **Projeto Político Pedagógico.** Manaus: Acervo SECOYA, 2014.

ESCOLA INDÍGENA OMAWË. **Projeto Político Pedagógico.** Manaus: Acervo SECOYA, 2014.

ESCOLA INDÍGENA PURIWANA. **Projeto Político Pedagógico.** Manaus: Acervo SECOYA, 2014.

ESCOLA INDÍGENA WARYMÃYA. **Projeto Político Pedagógico.** Manaus: Acervo SECOYA, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade.** 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 42ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Helena. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre os projetos de formação. In: **Educação Social**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, setembro/2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GRUPIONI, Luís Donisete Bensi. **Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese de doutorado do programa de pós-graduação em antropologia social da Universidade de São Paulo – USP, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. 1ª edição. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HUTUKARA & ISA. **1º Relatório Executivo do PGTA da TI Yanomami**. Acervo PGTA, 2016.

_____. **2º Relatório Executivo do PGTA da TI Yanomami**. Acervo PGTA, 2017.

_____. **Relatoria III Oficina Temática do PGTA da TI Yanomami**. Acervo PGTA, 2017.

LIZOT, Jacques. **O círculo dos fogos**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1988.

MENEZES, Gustavo Hamilton. **Yanomami na encruzilhada da conquista: contato e transformação na fronteira amazônica**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília – UNB, 2010.

PERRENOUD, Phillipe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza: saberes e competências em uma profissão complexa**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAVINI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v. 14, n. 40, p. 143-155. jan/abr. 2009.

SECOYA. **Linhas de Base**. Acervo Institucional, 2017

_____. **Proposta Curricular: Formação de professores indígenas Yanomami para o magistério**. Manaus: Acervo institucional, 2013.

_____. **Relatório Etapa de Formação I:** Curso Terra. Manaus: Acervo Institucional, 2001.

_____. **Relatório Etapa de Formação II:** Curso Economia e Ecologia. Manaus: Acervo Institucional, 2002.

_____. **Relatório Etapa de Formação III:** Curso Economia, Ecologia e tecnologia. Manaus: Acervo Institucional, 2003.

_____. **Relatório Etapa de Formação IV:** Curso Pensando a Educação Indígena e Seus Direitos. Manaus: Acervo Institucional, 2005.

_____. **Relatório Etapa de Formação V:** Curso Pensando a Educação Escolar Indígena. Manaus: Acervo Institucional, 2005.

_____. **Relatório Etapa de Formação VI:** Curso Construindo uma visão crítica da realidade Yanomami. Manaus: Acervo Institucional, 2006.

_____. **Relatório Etapa de Formação VII:** Curso Linguística – Da tradição oral ao saber escrito. Manaus: Acervo Institucional, 2007.

_____. **Relatório Etapa de Formação VIII:** Curso Linguística – Da tradição oral ao saber escrito II. Manaus: Acervo Institucional, 2008.

_____. **Relatório Etapa de Formação XI:** Curso Professores Yanomami, Construindo repostas para novos desafios. Manaus: Acervo Institucional, 2009.

_____. **Relatório Etapa de Formação X:** Curso Escola Yanomami e a Escola dos Napë. Manaus: Acervo Institucional, 2012.

_____. **Relatório Etapa de Formação XI:** Curso A Prática e o papel pedagógico do educador Yanomami. Manaus: Acervo Institucional, 2013.

_____. **Relatório Etapa de Formação XII:** Última Etapa do Curso de Formação. Manaus: Acervo Institucional, 2014.

_____. **Tabela dos professores Yanomami.** Acervo Institucional, 2018.

SMILJANIC, Maria Inês. **Os enviados de Dom Bosco entre os Masiripiwëiteri**. Journal de la société des américanistes. Consultado em 02 de dezembro de 2015. Disponível em <<http://jsa.revues.org/2763>>.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. **Escolas de branco em malocas de índio**. Manaus: EDUA, 2000.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.