

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

MÁRCIA JOSANNE DE OLIVEIRA LIRA

ESCOLA, CULTURA E IDENTIDADE YANOMAMI: conhecimentos Yanomami em
materiais didáticos

MANAUS – AM
2018

MÁRCIA JOSANNE DE OLIVEIRA LIRA

ESCOLA, CULTURA E IDENTIDADE YANOMAMI: conhecimentos Yanomami em
materiais didáticos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do
Amazonas como requisito para a obtenção do grau
de Doutora em Educação.

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

MANAUS – AM
2018

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

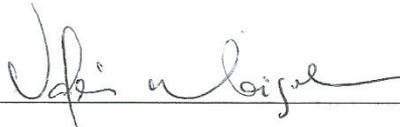
L768m	<p>Lira, Márcia Josanne de Oliveira</p> <p>Materiais didáticos Yanomami : conhecimentos Yanomami em materiais didáticos / Márcia Josanne de Oliveira Lira. 2018 115 f.: il. color; 31 cm.</p> <p>Orientadora: Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.</p> <p>1. Cultura Yanomami. 2. Identidade Yanomami. 3. ConhecimentoS (saberes) tradicionais. 4. Materiais didáticos. I. Weigel, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros II. Universidade Federal do Amazonas III. Título</p>
-------	---

MÁRCIA JOSANNE DE OLIVEIRA LIRA

ESCOLA, CULTURA E IDENTIDADE YANOMAMI: conhecimentos Yanomami em materiais didáticos

Defesa em: 21/12/2018

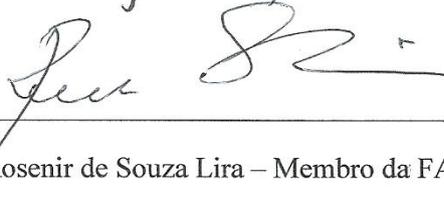
BANCA AVALIADORA



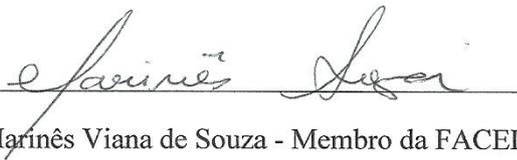
Prof. Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel – UFAM - Presidente



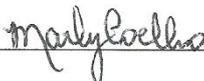
Profª Drª Eliane Batista de Lima Freitas – Membro da Universidade Nilton Lins



Prof. Dr. Rosenir de Souza Lira – Membro da FACED/UFAM



Profª. Drª. Marinês Viana de Souza - Membro da FACED/UFAM



Profª Drª Maria Marly de Oliveira Coelho – Membro da FACED/UFAM

Aos professores Yanomami da área
Marauíá/Demini e à SECOYA que me
proporcionaram inesquecíveis vivências
docentes no âmbito da educação escolar indígena
e motivaram a pesquisa da qual resultou esta
tese, declaro a minha gratidão.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM), através da Faculdade de Educação (FACED), que me possibilitou cursar da Graduação ao Doutorado;

Ao Programa de Pós-graduação em Educação, que vem contribuindo com a formação de profissionais da Educação no estado do Amazonas. Em especial aos professores: Dr^a Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel, Dra. Rosa Mendonça Brito, Dra. Zeina Rebouças Correa Thomé, Dr^a Maria das Graças Sá Peixoto e Dr. Luiz Cerquinho de Brito;

A Professora Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel, que aceitou ser minha orientadora, com sua sabedoria e generosidade e cujos braços abertos me acolheram carinhosamente;

Aos membros da Banca Examinadora: Professores(as) Doutores(as): Eliane Batista de Lima Freitas, Rosenir de Souza Lira, Marinês Viana de Souza e Maria Marly de Oliveira Coelho pelo aceite ao convite, pela atenção e contribuições dada a construção da tese;

Ao meu companheiro de jornada de vida na Terra, Raphaël Lira Groy, meu filho amado, com sua compreensão e carinho diante do suporte emocional por mim demandado bem como a paciência de suportar a mãe sempre enfiada nos livros a ler e com as mãos no teclado do computador a escrever.

A Patrice-André Groy por me apoiar dos modos possíveis mesmo a distância.

A todos os meus colegas doutorandos da turma de 2015/2 pela companhia, solidariedade e companheirismo em todas as horas em que estivemos a cursar disciplinas juntos: Aliandra Heimbeck, Cátia, Cláudio Batista, Clotilde Tinoco, Enio, Elourdiê, Hellen Bastos, Heliana, Isabel Ferreira, Jacy Alice, Jaspe Valle, José Augusto, Luciano, Luciana, Rita Ester, Ruth, Tânia, Thayane;

Aos colegas do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação, na pessoa da professora Ana de Oliveira Castro, que a partir do primeiro semestre de 2016, compreenderam a necessidade da redução da carga horária de trabalho e posterior afastamento.

À Sra. Maria Elcy Farias Geraldo (Secretaria do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena) Técnica Pedagógica do Conselho Estadual de Educação pelo apoio institucional.

RESUMO

Este trabalho sustenta a tese de que os professores Yanomami não se apropriaram plenamente de conhecimentos necessários - elementos interculturais e identitários Yanomami e *napë* e ferramentas tecnológicas - à produção de materiais didáticos próprios. Pretende-se demonstrar que os materiais didáticos produzidos pelos professores Yanomami com o auxílio de professores *napë* (não índios), embora contenham elementos culturais e identitários próprios que distinguem os Yanomami dos demais povos, valorizando assim sua cultura e reforçando a língua materna própria, carecem de outros elementos que os configurem como ferramentas de mediação didático-pedagógica contextualizada. Esses materiais didáticos são importantes ferramentas de mediação a auxiliar o professor em sala de aula, portanto, a produção desses materiais é fundamental para o desenvolvimento da escola Yanomami, uma vez que possibilita tornar a aula mais dinâmica e aproximar os alunos na relação com o conhecimento. O trabalho de investigação do qual se originou esta tese teve como objetivo geral levantar e analisar os materiais didáticos produzidos pelos professores Yanomami em processo de formação docente, com vistas a apreender e compreender os conhecimentos implicados em sua atuação. Para que o objetivo projetado fosse alcançado, utilizou-se dos procedimentos metodológicos da pesquisa documental, em abordagem qualitativa dos dados constituídos em materiais didáticos, relatórios e outros documentos produtores do sentido de significados, pautando-se no método hermenêutico-dialético, que permitiu compreender e interpretar os significados relacionados à educação escolar Yanomami compartilhados em materiais didáticos. Conclui-se que os professores Yanomami necessitam, conforme suas próprias demandas, aprofundar e consolidar os conhecimentos construídos na formação inicial, para desenvolver as habilidades da língua indígena materna e segunda língua, sobretudo na modalidade escrita de ambas, a fim de assumir com protagonismo e autonomia os processos de produção de seus próprios materiais didáticos.

Palavras-chave: Escola. Cultura e Identidade Yanomami. Conhecimentos Tradicionais. Materiais didáticos.

RESUMÉ

Ce travail soutient la thèse que les professeurs Yanomami ne s'approprient pleinement pas de connaissances nécessaires – éléments interculturels et identitaires Yanomami et *napë* et des outils technologiques – à la production de matériels didactiques propres. On a l'intention de démontrer que les matériels didactiques produits par les professeurs Yanomami appuyés par les professeurs *napë* (non indigènes), contiennent d'éléments culturels propres qui distinguent les Yanomami d'autres peuples indigènes et valorisent sa culture et langue maternelle, mais qui se montrent insuffisants pour donner du support au travail de ces enseignants en tant que médiateurs didactiques. Ces matériels sont des outils importants d'enregistrement de la culture des Yanomami et outils par lesquels les enseignants opèrent l'enseignement-apprentissage aux premiers niveaux du Fondamental, donc, la production de ces matériels est indispensable dans le processus de formation enseignante, pour développer l'école Yanomami, considérant que cela rend possible un travail en salle de classe plus dynamique et intéressant aux yeux des élèves, en même temps que permet rapprocher les élèves par rapport à la connaissance du monde. Le travail de recherche duquel s'origine cette thèse avait comme objectif général de lever et analyser les matériels didactiques imprimés produits par les enseignants Yanomami pendant leur processus de formation enseignante, envisageant apprendre et comprendre les connaissances impliquées dans ce travail. Afin d'atteindre l'objectif proposé, on a utilisé les procédures méthodologiques de la recherche documentaire, dans une approche qualitative de traitement de données qui se sont révélées. On conclut que les enseignants Yanomami ont besoin, selon leurs propres demandes, d'approfondir et consolider les connaissances construites en formation initiale, afin de développer les habiletés de leur langue maternelle et langue seconde, surtout en ce qui concerne la modalité écrite de deux langues, selon le but de prendre les processus de production de leurs propres matériels didactiques de manière protagoniste et autonome.

Mots-Clés: École. Culture et Identité Yanomami. Connaissances Traditionnelles. Matériels didactiques.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCPY	Comissão Pró-Yanomami
CEB	Conselho do Ensino Básico
CNE	Conselho Nacional de Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
L1	Língua Materna
L2	Segunda Língua (Português)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MERCOSUL	Mercado Comum Sulamericano
ONG	Organização Não Governamental
PIB	Produto Interno Bruto
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena
SECOYA	Associação Serviço de Cooperação com o Povo Yanomami
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIL	Instituto Socioambiental
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TIY	Terra Indígena Yanomami
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Regiões do Marauíá e Demini.....	26
Figura 2	Vista aérea de um <i>xapono</i>	31
Figura 3	Vista do interior de um <i>xapono</i>	31
Figura 4	Escola Yanomami 1.....	45
Figura 5	Escola Yanomami 2.....	45
Figura 6	Capa da Cartilha de Matemática.....	90
Figura 7	Celebrações Yanomami.....	92
Figura 8	Cartilha do Professor Yanomami.....	92
Figura 9	Cartilha do aluno Yanomami.....	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 OS YANOMAMI	177
1.1 O povo Yanomami: a unidade na diversidade.....	177
1.2 Os Yanomami do estado do Amazonas.....	211
1.2.1 Demini.....	222
1.2.2 Maturacá.....	233
1.2.3 Marauaiá	255
1.3 Cultura e Identidade Yanomami: a vida nos <i>xapono</i>	288
1.4 Trabalho: a produção da vida Yanomami	344
1.5 Os rituais Yanomami.....	377
1.6 Associações Yanomami	40
1.7 A relação com a sociedade <i>napë</i>	411
2 A ESCOLA YANOMAMI DO MARAUIÁ E DEMINI	444
2.1 Os movimentos sociais indígenas e a escola Yanomami	444
2.2 A escola Yanomami: gênese e Projeto Político-Pedagógico.....	511
2.3 Níveis de ensino-aprendizagem.....	595
2.4 O tempo e o espaço escolar	59
2.5 O tempo e o espaço escolar	621
2.6 A especificidade da escola Yanomami.....	62
3 PROFESSORES YANOMAMI PARA UM NOVO FAZER PEDAGÓGICO	69
3.1 Formação inicial de professores Yanomami: um projeto diferenciado.....	69
3.2 Os professores <i>napë</i> no curso de formação indígena	78
3.3 Seletividade e rotatividade de professores Yanomami (aspectos políticos).....	79
3.4 Formação continuada para os professores Yanomami.....	81
4 OS MATERIAIS DIDÁTICOS YANOMAMI	82
4.1 Materiais didáticos: especificidade e diferença no contexto Yanomami	82
4.2 Identidade visual dos materiais impressos Yanomami.....	88
4.3 Interculturalidade e bilinguismo nos materiais didáticos Yanomami	955
4.4 Pesquisa (inter) cultural na construção do conhecimento	999
4.5 Visões de mundo e tendência(s) pedagógica(s) na abordagem dos conteúdos dos materiais didáticos.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	1044
REFERÊNCIAS	108

INTRODUÇÃO

Hoje os médicos, enfermeiros, professores brancos parecem mais sabidos que os Yanomami na cultura do branco. Mas quando Yanomami aprender também português e conhecer a sabedoria do branco, ele vai ser tão forte quanto qualquer enfermeiro, médico, professor. É isso [...].

Kkopenawa apud Secoya

Esta tese de doutoramento se insere no campo de estudo da Educação, especificando a educação escolar indígena, das áreas dos rios Maraujá e Demini na Terra Indígena Yanomami¹ (TIY), enfocando os materiais didáticos produzidos pelos professores indígenas da etnia Yanomami, durante os módulos de sua formação docente no período de 2001 a 2014.

Os Yanomami vivem entre o Brasil e Venezuela, na floresta amazônica, cuja população é estimada em 15.000 habitantes do lado brasileiro (IBGE, 2010). Os primeiros contatos deste povo com grupos étnicos vizinhos datam do final do século XIX, seguindo-se novos contatos entre as décadas de 10 e 40 do século XX, com trabalhadores da floresta e do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) nas proximidades do rio Demini. Os dados cronológicos levantados registram, contudo, que só em 1955 é que o contato com a sociedade nacional foi feito e intensificado nas décadas seguintes, tendo chegado àquela região, em meados dos anos 60, os salesianos, as primeiras escolas e a FUNAI².

As numerosas populações indígenas, adjetivadas de “tradicionais” já viviam na região amazônica havia três mil anos, aproximadamente, antes da chegada dos colonizadores europeus. Cada uma com seus modos próprios de organização social e de produzir a vida. Os saberes tradicionais construídos em comunidades eram suficientes para repassar, através da oralidade, tudo o que era necessário para existir e assegurar a continuidade da existência de suas futuras gerações.

Com a chegada dos colonizadores europeus, no século XVI, novos saberes se impuseram por força da necessidade de comunicação com o desconhecido que havia chegado para ficar, pois a educação tradicional já não se mostrava eficiente diante das ameaças e violências com as quais passaram a conviver. As diferenças culturais e o olhar etnocêntrico do colonizador impuseram um modo hierárquico de se relacionar, que desqualificava e desvalorizava as culturas locais produzidas de modo diferente das culturas de matriz europeia.

¹ Território demarcado e homologado em 1992.

² FUNAI – Fundação Nacional do Índio. Órgão governamental criado em substituição ao SPI visando à proteção dos índios.

Assim, os indígenas foram silenciados e deles falava-se o que era conveniente e útil para justificar a invasão e a tomada de seus territórios, bem como a subordinação pela imposição de processos culturais colonizadores, de modo que os sucessivos regimes de governo – monárquico e republicano, viram-se no direito de definir “índio”, conforme seus interesses políticos, e determinar quem deveria ser assim identificado, com vistas à dominação e subordinação.

Os Yanomami ainda preservam, contudo, o modo como muitas atividades eram desenvolvidas por seus ancestrais mais distantes - caça, pesca, plantio, além de coleta de frutos e sementes silvestres entre outras, conforme ensinamentos herdados de seus ancestrais, através das muitas gerações que os antecederam, utilizando-se diversas linguagens como desenhos, gestos, pinturas corporais e outras formas de comunicação, das quais se destaca a oralidade, a fim de lhes garantir a identidade étnica, antes da escola ter chegado à TIY, na área do Médio Rio Negro, no estado do Amazonas. Algumas práticas foram abandonadas outras transformadas, como consequência do desenvolvimento biopsicossocial e por não lhes servirem mais.

A intensificação dos contatos com os não índios deu origem a confrontos e conflitos de ordem cultural, até então inexistentes, com a sociedade nacional e, nesse contexto de exclusão e de disputas territoriais, o direito à escola específica e diferenciada foi uma importante conquista, com o apoio de uma ala da classe política, engajada com os movimentos sociais das minorias e pensamentos progressistas, da igreja católica e dos movimentos religiosos, que se aproximaram das populações não atendidas pelo poder público e dos trabalhadores pobres. Nesse contexto de avanços conquistados pelos movimentos sociais, nas décadas de 80 e 90 do século XX, surgiram as ONG³, em áreas desassistidas pelo poder público.

Nesta segunda década do século XXI, entretanto, voltam a pairar perigos remanescentes do período colonial, que já se consideravam superados: sucessivas invasões de terras indígenas, extrativismo ilegal de plantas, madeiras, minérios, desmatamento e queimadas descontroladas para instalar agronegócios, prática de biopirataria, caça predatória e genocídios entre outras graves ameaças. Portanto a sociedade civil organizada volta a ser chamada a posicionar-se diante dos enormes retrocessos que essas ameaças anunciam, em cenário desolador que evidencia a necessidade intensa e constante vigilância às instituições democráticas para que cumpram as funções para as quais foram criadas. Do mesmo modo, o

³ Organizações Não Governamentais – organizações sem fins lucrativos que não têm relações hierárquicas com o Estado e atuam em benefício de causas sociais e atendimento a minorias ou vulneráveis.

cenário sociopolítico e econômico desvela que o investimento em educação de qualidade para todos os brasileiros deve ser assegurado, às populações indígenas e outras minorias de qualquer etnia, sob pena de destruição das instituições e de retorno à barbárie outrora controlada.

No cenário indígena amazônico, a escola surgiu pelas mãos dos colonizadores europeus com a colaboração das missões religiosas, o que certamente representou uma ruptura com o modo tradicional de ensinar e aprender, ancorado fundamentalmente na observação e imitação. Contudo a escola vem sendo ressignificada pouco a pouco, na perspectiva do olhar dos povos indígenas, que dela se apropriaram e modificaram-lhe as feições e o funcionamento, mas ainda é necessário lutar para romper com a tradição de escolas de branco para os índios, pois a legislação vigente não tem sido suficiente para assegurar-lhes os direitos constitucionais, dentre os quais: os processos educativos próprios, uso e valorização de suas línguas maternas e posse de suas terras ancestrais já demarcadas. Esses direitos estão íntima e profundamente implicados nos processos de construção da identidade étnica e, por isso, presentes nas pautas históricas de discussões e negociações entre os povos indígenas e a sociedade nacional. Portanto a inclusão dos povos indígenas foi-se aglutinando a movimentos políticos e sociais, ainda que a eliminação das dificuldades de aceitação das diferenças e o respeito à alteridade se mostrem ainda uma realidade distante.

A escola indígena vem surgindo, no cenário brasileiro e amazônico, como resultado das lutas políticas dos povos indígenas, confrontados com as políticas públicas, que historicamente desvalorizaram seus conhecimentos, ao impor o conhecimento científico da cultura dominante como única possibilidade de conceber e explicar o mundo, desqualificando ou ignorando o rico sistema de saberes das populações tradicionais, sob diferentes olhares, lógicas e sistemas de símbolos.

Na região destacada na pesquisa, comunidades das calhas dos rios Marauíá e Demini, as escolas Yanomami chamam a atenção, por apresentarem especificidades, traduzidas em modelos de edificação, processo de formação de professores, organização do tempo escolar, cronograma diferenciado, materiais didáticos entre outros aspectos particulares. Essa construção conta com o apoio da SECOYA⁴, que coopera com os Yanomami desde 1991, em relação dialógica. A cooperação se materializa nas áreas de saúde, principalmente, e educação escolar, capacitando agentes de saúde e professores Yanomami, conforme as demandas, e as

⁴ SECOYA é a sigla que representa a Associação Serviço e Cooperação com Povo Yanomami, uma ONG, sem fins lucrativos, que trabalha junto ao Povo Yanomami das regiões onde estão localizados os rios Marauíá e Demini no estado do Amazonas, através de ações nos campos de Educação, Educação em Saúde, Desenvolvimento Sustentável e Direitos Indígenas.

seguintes linhas de ação: educação; educação em saúde; direitos indígenas; desenvolvimento sustentável; e tema transversal: gênero e ação indigenista.

A história de contato dos Yanomami com a sociedade envolvente é relativamente recente e a escola Yanomami ainda é muito jovem, pois ela vem se construindo simultaneamente à formação de seus professores, os principais implicados, mas com a participação de todos os comunitários Yanomami. Já se podem constatar, entretanto, alguns sinais de amadurecimento desta escola, no que diz respeito ao caráter específico, diferenciado, bilíngue e intercultural. Com isso, as secretarias municipal e estadual de educação já demonstram flexibilidade em relação a alguns aspectos da formação dos professores e do funcionamento da escola Yanomami, reconhecendo-as e integrando-as ao sistema oficial de ensino público. Assim outros grupos étnicos podem se beneficiar dos conhecimentos sobre o modo como o povo Yanomami vem edificando sua escola e produzindo seus materiais didáticos, pois a educação é um direito ao qual todos precisam ter acesso, indígena ou não, portanto, torna-se relevante conhecer e compreender os caminhos abertos para se chegar a um modelo próprio de escola com o auxílio dos *napë*⁵, que registraram todas as atividades das etapas de formação docente nos relatórios analisados.

A Constituição Federal de 1988 é um importante marco de consolidação da pauta dos movimentos sociais indígenas, desdobrada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei no. 9394/96, que assegura a educação específica e diferenciada; respeito e preservação às culturas e suas línguas maternas. Não se tem até hoje, contudo, a consolidação de um currículo verdadeiramente indígena, que inclua a produção de materiais didáticos específicos e diferenciados pelos próprios professores Yanomami, sem a tutela dos especialistas não indígenas.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena (RCNEI) sugerem os parâmetros para o funcionamento das escolas indígenas, incluindo os materiais didáticos, mas não determinam o modo como eles têm que ser. Isso dá aos professores indígenas alguma liberdade para pensar e materializar suas escolas materiais didáticos, construindo-os de acordo com as necessidades de seu povo. Ao se apropriarem dos conhecimentos necessários à construção de suas escolas, os professores Yanomami terão também a possibilidade de produzir materiais didáticos próprios que os representem coerentemente e neles reflitam sua cultura e identidade.

⁵ Napë é o termo da língua Yanomami que designa os professores não índios a serviço da SECOYA.

A relevância social e acadêmica deste trabalho se traduz na ampliação e divulgação do conhecimento da realidade educacional Yanomami, no que concerne à produção de materiais didáticos específicos e diferenciados, interculturais e bilíngues, que valorizem e fortaleçam a cultura e identidade dos Yanomami, com vistas a somar e enriquecer referências de base para se pensar e repensar o cotidiano escolar indígena e os materiais didáticos no plano da produção da vida nos *xapono*.

A realidade dos Yanomami transcorre, sobretudo, no interior dos *xapono*⁶, onde o professor Yanomami introduz os conhecimentos científicos da sociedade envolvente, para os quais os pré-requisitos são a leitura e a escrita, as mais importantes ferramentas com as quais opera suas relações nos limites de seus territórios espaciais e simbólicos. Como se pode inferir, a educação indígena é um amplo campo de temas que formam uma complexa trama que implica necessariamente a relação com sociedade envolvente, de onde vem a validação do modelo de educação escolar, conforme exigências e avaliação dos técnicos das secretarias municipal e estadual de educação. E neste contexto de diversidade, confrontos, conflitos e fricções, destaca-se a produção de materiais didáticos para mediar o trabalho do professor Yanomami, que deve construir a escola de seu *xapono* simultaneamente aos processos de formação inicial e continuada. O Yanomami se torna professor, antes de receber formação inicial, pois a ação docente em escola de um *xapono* é condição para ser autorizado pelas lideranças a participar dos cursos desenvolvidos pela SECOYA, na perspectiva da interculturalidade e abordagem bilíngue.

As ocasiões de realização dos módulos de formação docente são as melhores ocasiões para se produzir materiais didáticos, porque os professores estão imersos e concentrados a pensar, pesquisar e compreender a materialidade do mundo vivido e os processos culturais à luz de diferentes pontos de vista, teóricos e metodológicos, portanto investigar o processo de formação de professores Yanomami, a aquisição e apropriação de conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos de ambas as culturas foi de grande relevância, pois os relatórios foram elaborados com grande riqueza de detalhes, tornando possível reconstituir o contexto de produção dos materiais didáticos Yanomami e dialogar através dos textos com os sujeitos autores.

A **tese** defendida neste trabalho é que, embora o processo de formação inicial se mostre bem construído e executado pelas parceiras SECOYA, CCPY⁷ e IES⁸, com todas as

⁶ Habitação circular onde vivem várias famílias Yanomami, podendo totalizar 10 ou 15 núcleos familiares.

⁷ Comissão Pró-Yanomami – uma ONG brasileira que também atua em prol das comunidades Yanomami sediada em Boa Vista/RR.

dificuldades que as múltiplas determinações da realidade do lócus delimitado impuseram, os professores Yanomami ainda não chegaram a se apropriar plenamente de conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos da cultura envolvente que lhes permitam o protagonismo e a independência na produção de seus próprios materiais didáticos. Esta constatação se baseia fundamentalmente na análise dos relatórios de formação dos professores Yanomami e de materiais didáticos produzidos, anteriormente e ao longo dos módulos das disciplinas, bem como os Referenciais Curriculares, o Projeto Político-Pedagógico da escola Yanomami, Proposta Curricular de formação de professores Yanomami, Matriz Curricular, de pesquisas realizadas sobre temáticas Yanomami.

Os materiais didáticos produzidos pelos professores Yanomami são o objeto da pesquisa ora relatada, por serem importantes ferramentas de mediação do ensino-aprendizagem escolar, que o professor usa para aproximar o conhecimento em relação aos seus estudantes. Considerando as características do objeto, fez-se necessário compreender os significados diversos atribuídos aos materiais didáticos, portanto a investigação levada a termo seguiu os princípios da pesquisa qualitativa com técnica de análise documental, por permitir entrar em contato com os discursos produzidos sobre a realidade local dos Yanomami e conhecer os significados atribuídos aos materiais didáticos produzidos, bem como dialogar com os Yanomami, que os produziram, além de ouvir as vozes dos professores *napë*, os escribas de muitos documentos analisados. Materiais didáticos são, como mediadores do conhecimento, a extensão dos arquivos de memória e conhecimentos gerais do mundo trazido para dentro da sala de aula em livros, cartilhas, gramáticas, cartazes, jornais, revistas e outros produtos culturais que se constituem de textos, desenhos, fotos, imagens diversas para ilustrar, tabelas e elementos tipográficos. Foi usado o método hermenêutico-dialético, para interpretar os discursos e compreender os significados que se constroem sobre o tema e o objeto pesquisados. O objeto próprio da hermenêutica não é o mundo objetivo das coisas, mas sua compreensão como é representada em textos, imagens e construções. “A hermenêutica trata, pois, dos processos de compreensão, tentando compreender a própria compreensão” (ZILLES, 2005, p. 113).

A pesquisa realizada **objetivou** levantar e analisar os materiais didáticos produzidos pelos professores Yanomami no processo de formação da SECOYA, seguindo os seguintes procedimentos: 1 Apresentação do projeto de pesquisa aprovado no exame de qualificação à equipe gestora da SECOYA. 2 Solicitação de acesso aos materiais didáticos e documentos de

⁸ Instituições de Ensino Superior (Universidades, Institutos e faculdades).

registro de sua elaboração e produção à SECOYA. 3 Participação em Grupo de Trabalho para reformular a Proposta Curricular de formação de professores, cujas reuniões ocorreram na sede da SECOYA, em Manaus. 4 Obtenção dos materiais – 12 relatórios e 10 materiais didáticos - junto ao Conselho de Educação Indígena – SEDUC⁹. 5 Leitura e análise dos Relatórios e materiais didáticos. 6 Seleção dos dados. 7 Elaboração de um plano de tese. 8 Redação da tese.

Para levar a termo o estudo ora publicado, foram buscadas respostas às seguintes perguntas norteadoras: 1. No programa de formação dos professores Yanomami, foram planejadas e executadas ou desenvolvidas atividades de pesquisa cultural, a fim de que se apropriassem dos saberes necessários à construção do conhecimento a partir de sua realidade local? 2. Que visões de mundo e conhecimentos da cultura do povo Yanomami estão presentes nos materiais didáticos produzidos na vigência do programa de formação de seus professores pela SECOYA e IES parceiras? 3. Quais tendência(s) pedagógica(s) deram suporte às práticas pedagógicas dos professores Yanomamis na abordagem dos conteúdos de seus materiais didáticos?

Este trabalho apresenta a seguinte estrutura: A Seção 1 contextualiza o objeto e os sujeitos da pesquisa, explorando aspectos culturais que demonstram a diferença e especificidade dos Yanomami em relação a outros povos indígenas e populações diversas da cultura dominante. Buscou-se construir um quadro que situe o sujeito e sua relação com o objeto e represente a cultura Yanomami, sem qualquer pretensão de levantar discussões antropológicas sobre cultura ou qualquer outro aspecto que se distanciem do campo da Educação. A Seção 2 apresenta a escola dos Yanomami tal qual ela vem sendo construída, há quase duas décadas, evidenciando-se as dificuldades materiais e simbólicas nas relações com as autoridades das secretarias municipal e estadual de educação. A Seção 3 analisa e discute a formação dos professores Yanomami, articulada à pesquisa científica e cultural e uso das técnicas e tecnologias que interagem na educação intercultural, bem como o lugar da produção de materiais didáticos e da reflexão sobre as práticas pedagógicas. A Seção 4 discute os materiais didáticos elaborados pelos professores Yanomami em parceria com professores consultores de IES parceiras, professores e técnicos do quadro de profissionais da SECOYA. Esta estrutura se justifica diante do entendimento de que não se pode conceber os materiais didáticos dissociados de seu contexto de produção, sua finalidade social e pedagógica.

⁹ Secretaria Estadual de Educação e Qualidade de Ensino do Estado do Amazonas.

1 OS YANOMAMI

Antigamente, nossos maiores não contavam nenhuma dessas coisas, porque sabiam que os brancos não entendiam sua língua. Por isso minha fala será algo de novo, para aqueles que a quiserem escutar

Kopenawa

O Brasil chegou ao século XXI com grande diversidade de povos indígenas em todo o território nacional, o que implica necessidades e demandas diferenciadas, conforme os diferentes contextos locais de existências sócio-históricas. Desse conjunto diverso de populações indígenas brasileiras e amazônicas, num total de 896,9 mil indígenas, dos quais 342,8 mil estão na região Norte (BRASIL, 2015; 2017), destacam-se os Yanomami, sujeitos da pesquisa da qual resulta este trabalho.

Esta seção é dedicada à apresentação dos Yanomami com suas características e diferenças internas, a partir do entendimento de que é necessário desconstruir as representações de índio genérico que invisibilizam a diversidade cultural na Amazônia na qual estão imersos os sujeitos protagonistas da construção das referidas escolas e dos materiais didáticos, com vistas ao atendimento de suas necessidades e demandas cruciais à sobrevivência, independência e autonomia na relação com a sociedade envolvente.

1.1 O povo Yanomami: a unidade na diversidade

As comunidades dos Yanomami estão estabelecidas muito distantes da capital do estado do Amazonas e dos municípios onde funcionam as sedes administrativas da ampla área de seu território demarcado, mas encontram-se conectados pelas tecnologias que o desenvolvimento científico proporcionou criar e compartilhar: comunicação através de sinais de rádio, aparelhos de telefone celular, computadores e outros objetos que lhes parecem úteis.

Os Yanomami se mostram e expressam em modos de produção da vida particulares e reveladores de identidades (HALL, 1999; CANCLINI, 1997; SILVA, 2000) forjadas na diversidade externa e interna articulada com os processos de caráter social e histórico, evidenciando-se uma heterogeneidade negadora da existência de um povo do qual se podem dizer generalidades. Há manifestações culturais, porém, que se repetem ou aproximam devido aos aspectos geográficos dos territórios Yanomami, como o fato de que “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” (MENEZES, 2010, p.140). Os modos de realizar os rituais também apresentam diferenças de uma área para outra dentro do território demarcado.

Uma identidade coletiva e genérica atribuída aos Yanomami invisibilizaria, porém, suas especificidades culturais e identitárias, objetos e condições de negociação nos diálogos interculturais. Há que se destacar a heterogeneidade de constituição por diferentes grupos de Yanomami que se distinguem uns dos outros por diversos aspectos culturais e pelas diferentes línguas que não guardam parentesco com qualquer tronco linguístico de outras línguas indígenas. De acordo com Menezes (2010, p. 10), “A matriz cultural Yanomami é ampla, porém não é uniforme. Além das diferenças linguísticas, há diferenças históricas, culturais e sociais que imprimem a cada grupo, e mesmo aos subgrupos, uma identidade própria”. Portanto é necessário compreender essa heterogeneidade como pré-requisito à construção de uma escola Yanomami, coerentemente edificada, em relação à diversidade de suas comunidades, com objetivos de aquisição e apropriação de saberes tradicionais, por meio da tradição oral, e conhecimentos científicos, através da oralidade, da escrita e outras linguagens que se impõem às diversas áreas do conhecimento humano.

A cerâmica tradicional foi substituída pelos utensílios em alumínio tais como panelas e bacias para preparar alimentos; usam-se armas de fogo para caçar, não mais arco e flechas ou lanças; para pescar, passaram usar anzóis e malhadeiras, que são produtos da cultura dominante. Esses são sintomas das muitas transformações culturais provocadas pelos contatos com os *napë*, situações nas quais se evidenciam influências do mundo ocidental nas relações sociais com esses diferentes sujeitos. Os Yanomami passaram a importar produtos e hábitos da cultura envolvente de modo acrítico e, com isso, surgiram inúmeros problemas como graves doenças exógenas associadas ao consumo de produtos alimentícios e outros produtos industrializados.

Datam do século XVIII, os primeiros registros sobre os Yanomami, com aproximações significativas ao final do século XIX, mas o contato efetivo só ocorreu em meados do século XX, quando se começou a fazer registros administrativos e históricos, além de documentar a língua materna e a cultura deste grupo étnico. Esses registros permitiram representar a diversidade da cultura Yanomami e, assim, compreender a ausência de traços mais antigos da existência e movimentos desse povo da floresta.

O povo designado genericamente como Yanomami habita uma vasta região, ao norte do estado do Amazonas e Sul do estado de Roraima que se estende até o Sul da Venezuela,

demarcada em 1991 e homologada em 1992 pela Presidência da República do Brasil. Essa vastidão territorial implica cenários e recursos naturais diferenciados que determinam o modo como vivem os grupos de uma ou outra região, portanto, longe de qualquer possibilidade de generalização. Os Yanomami apresentam grande diversidade de grupos em sua composição étnica, com histórias e línguas distintas.

A História, Antropologia e Arqueologia colaboram entre si para estudar e documentar as antigas civilizações, a partir de materiais encontrados em sítios arqueológicos como escombros arquitetônicos, cerâmicas, escritos, fósseis e outros elementos, mas a tradição de cremar os mortos e consumir as cinzas em mingau de banana durante ritual fúnebre, bem como queimar seus pertences, deixar de mencionar nomes dos falecidos e o caráter ágrafo da língua Yanomami dificultavam a identificação de vestígios materiais de existência de corpos e objetos fabricados e usados pelos Yanomami (RAMOS, 2008). Do mesmo modo, deixava-se de registrar seus movimentos e cosmovisão. A única possibilidade de se conhecer esse povo era através das narrativas e seus conteúdos vivos nas narrativas e oralidade de seus membros. Esse conhecimento sempre foi, contudo, limitado pelas representações dos Yanomami sobre os não índios e sua desconfiança em relação a eles. A oralidade e outros tipos de linguagem – desenhos, músicas e pinturas corporais entre outras linguagens - têm sido as estratégias comunicativas para transmitir conteúdos materiais e simbólicos (POUTGNAT, 1988) de geração a geração, há pelo menos três milênios (ALBERT, 1999), de modo que “O saber é transmitido de uma geração à outra basicamente pela comunicação oral, através da fala, e na prática diária de fazer e observar” (JUNQUEIRA, 1991, p. 67).

Para os Yanomami, com base na própria experiência, a cultura só pode ser preservada através da memória e da oralidade, porque não se esquece o que se escuta com frequência nas diversas situações e eventos em que os sábios e xamãs proporcionam uma aproximação com as gerações dos ancestrais, pois “Como a história da sociedade não está registrada nos livros [...] É na memória dos velhos que se encontra a grande riqueza de dados e explicações sobre a origem e o sentido da existência” (1991, p. 68). Os marcos históricos “[...] distribuem-se pela região: um morro, uma curva do rio, um areial, uma velha árvore, uma pedra de grandes proporções podem ser o elo com o passado, o local que abrigou outrora momentos importantes da história” (1991, p. 68).

Um dos documentos pesquisados registra, por escrito, o que a oralidade vem exprimindo na fala de cada Yanomami, através dos tempos, de geração em geração, sobre o surgimento dos primeiros ancestrais:

O meio ambiente é muito importante para o povo Yanomami. Foi no meio ambiente que Omawë criou os Yanomami, as aldeias e tudo que existe. Omawë era a sabedoria no mundo da floresta por isso criou os animais, as plantas que dão frutos, as árvores e os peixes e criou o Yanomami e logo encontrou Raharariwë e Omawë casou com a filha dele e foi assim que nasceram muitos Yanomami (SECOYA, 2009, p. 33).

O substantivo que designa o povo, Yanomami, é autodenominação, segundo Casimiro Békšta (1985); significa “povo que migra” e seus membros mais ilustres gostam de compartilhar suas histórias cheias de referências mitológicas e espaciais:

O sol, a lua e as estrelas, que servem para iluminar, andam no teto do céu. Durante o dia o sol percorre seu longo caminho em um veículo especial. Ao se pôr ele troca de veículo para percorrer o mar durante toda a noite, ao mesmo tempo que a lua anda no céu. O sol não morre. A lua morre e ressuscita todos os meses. Os espíritos Harikari pë andam junto com a escuridão mas no meio da noite eles passam à frente para que o dia amanheça logo. Abaixo de tudo isso está a nossa terra, onde vivemos. Abaixo de nós vivem os perigosos espíritos Aõ Patari pë. Eles devoram qualquer tipo de carne. Eles vivem na água azul como o mar. Essa é uma história muito longa... (KOPENAWA apud SECOYA, 2001, p. 3).

A população Yanomami é estimada em 12.000 indivíduos, de acordo com o último censo demográfico (IBGE, 2010), mas atualizado para 15.000 habitantes do lado brasileiro, em 2015, sendo conhecida como “povo da floresta” que habita as proximidades das serras e dos rios, que perfazem:

[...] um território de aproximadamente 9.260.00 ha, sendo que o mesmo está situado em ambos os lados da fronteira Brasil-Venezuela (interflúvio Amazonas-Orinoco). No Brasil, ocupam as áreas dos afluentes da margem direita do rio Branco e esquerda do rio Negro (SECOYA, 2017, p. 12).

De acordo com o sítio oficial do SIL¹⁰, o nome Yanomami deriva da palavra *yanōmami*, que significa “seres humanos”, antonímia a *yaro*, animais de caça, *yai*, “seres invisíveis”, e *napë*, “inimigo”, “estrangeiro” e “brancos” genéricos, isto é, “não Yanomami”. Esse povo se constitui internamente de grupos diversos que falam quatro línguas diferentes, todos pertencentes à família linguística Yanomami, em diferentes áreas da TIY: Yanomae, Yanōmami, Sanimae e Ninam (MIGLIAZZA, 1972; RAMIREZ, 1992).

Os Yanomami vivem entre o Brasil e Venezuela na floresta amazônica com a qual têm grande familiaridade, portanto são excelentes cartógrafos, considerando que:

¹⁰ Instituto Socioambiental é uma Organização Não governamental que atua junto às populações indígenas de todo o Brasil.

[...] conhecem bem a selva onde vivem. Conhecem os sítios onde habitaram antigamente, conhecem os lugares por onde viveram. Puseram nomes às montanhas, puseram nome aos rios e deram nome aos sítios onde fizeram roças. Conhecem também os nomes dos lugares onde moraram outros Yanomami. Conhecem bem a geografia da região onde vivem: usam caminhos para se visitarem; outros caminhos para irem a pequenas incursões de caça ou para irem caçar juntos por alguns dias. Abandonaram alguns caminhos porque deixaram de se visitar. Outros são perigosos, porque podem sofrer ataques de inimigos. Alguns varadouros são novos. Há caminhos para se viver um tempo na mata, há caminhos que levam a buritizais; outros são usados para buscar água (EQUIPE EDUCATIVA, 1993, p. 132).

Os saberes cartográficos os guiam dentro das florestas nas fronteiras entre o Brasil e a Venezuela e entre os estados do Amazonas e Roraima, onde os limites político-administrativos não representam obstáculos para suas caminhadas e navegações de acordo com suas próprias coordenadas para se localizar e deslocar no amplo espaço da TIY.

1.2 Os Yanomami do estado do Amazonas

Há uma grande concentração de *xapono* no estado do Amazonas, localizadas às margens dos rios Maturacá, Marauaiá, Demini e Preto dentre os quais Bicho Açu, Pukima Cachoeira, Pukima Beira, Ixima, Raita, Kona, Komixipiwei, Hemaripiwei e Águas Vivas, localizados às margens dos três últimos rios mencionados, atendidos e acompanhados pela SECOYA, que lhes presta serviços nas áreas de Educação, Educação em Saúde, Desenvolvimento Sustentável e Direitos Indígenas.

As sedes administrativas dos *xapono* citados são os municípios de Santa Isabel do Rio Negro (Marauaiá) e município de Barcelos (Demini e Preto). Há muitos outros *xapono*, que são atendidos e acompanhados por missões salesianas¹¹ e outras ONG. Assim, a localização geográfica dos *xapono* e as relações dos Yanomami com os *napë*, religiosos e leigos de diversas origens e formações, que habitam as sedes administrativas dos municípios, e outras variáveis influenciam a cultura Yanomami, provocando transformações e acentuando diferenças no interior do mesmo sistema cultural, por isso,

[...] cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema (LARAIA, 2000, p. 105).

¹¹ Missões religiosas católicas

Nos subitens, a seguir, é possível compreender que essas variáveis influenciam as práticas culturais e operaram transformações, evidenciando traços distintivos no interior da cultura Yanomami, de modo a formar três subsistemas que usam a mesma língua, que dialogam, mas não sem alguns conflitos e rivalidades, conforme a proximidade ou distanciamento com uma ou outra religião, grupos políticos e institucionais.

1.2.1 Demini

O rio Demini (Demeni) está situado nas proximidades do município de Barcelos, a primeira capital administrativa do estado do Amazonas, fundada em 1728. A primeira sede da Capitania de São José do Rio Negro compreende uma extensão territorial de 122.476 km² e 25.718 habitantes (IBGE, 2010).

A partir de 1920, os religiosos católicos fundaram as primeiras escolas na forma de internato e nas quais as práticas educativas eram marcadas pelo etnocentrismo:

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).

Considerava-se necessário, portanto, educar essa gente para a civilização, proibindo-lhes a língua e a cultura próprias, para abraçarem seus ensinamentos impregnados de dogmas religiosos e valores da cultura dos colonizadores. Os estudantes indígenas eram submetidos a trabalhos e maus tratos ou castigos, diante de possíveis dificuldades de aprendizagem ou comportamentos considerados inadequados pelos missionários na escola, construída segundo uma lógica não índia que desconsiderava completamente a realidade daqueles que supostamente deveriam se beneficiar da ação educacional, de modo que :

As crianças ficavam separadas dos pais nove meses por ano, sob rígido controle corporal, comportamental, temporal e ideológico. Privadas da convivência com a família e os seus costumes, elas deviam se integrar à nação, tornarem-se brasileiras, falar a língua nacional e assumir o modo de vida dos colonizadores. Assim, a ação das missões teve um importante papel na desagregação das famílias e na transformação da organização social indígena do rio Negro. A implementação dos internatos e missões salesianas influenciou e foram influenciadas pela dinâmica social local e promoveram um forte processo de escolarização e adensamento

populacional nos arredores dos grandes centros missionários (BARRA; DIAS, 2013, p. 21-22).

Com a transferência da responsabilidade da educação dos povos indígenas ao Estado, os recursos repassados aos salesianos para desenvolver a escola indígena foram se tornando cada vez mais escassos. Além disso, as conquistas dos movimentos sociais por uma escola específica e diferenciada obrigaram a escola salesiana a se transformar, na década de 90, de modo a valorizar a cultura dos Yanomami e promover a aproximação com a sociedade envolvente, com vistas à inclusão social e às relações interculturais. Não obstante essas transformações, os salesianos ainda mantêm muitas características do velho paradigma de educar, pela repetição de conteúdos descontextualizados, como o fazem muitas escolas das cidades.

Os Yanomami já não aceitam, contudo a simples transposição da escola de brancos para dentro dos *xapono*, pois:

Aquela região nunca foi invadida por garimpeiros ou fazendeiros. Na região há 1 aldeia com 2 moradas coletivas, sendo a população total de 119 habitantes. A região do Demini é rica em caça e pesca. Os Yanomami que habitam o *xapono* de Ajuricaba dispõem sempre de muita comida. A viagem de Barcelos até a aldeia Ajuricaba pode demorar até 5 dias (na época de vazante) (FIGUEIREDO, 2012, p. 9).

Eles querem uma escola realmente diferente, que lhes seja familiar em tudo e que lhes proporcione o conhecimento para interagir com a sociedade envolvente no que lhes disser respeito e na defesa de seus interesses.

1.2.2 Maturacá

Maturacá é um canal que vem da Venezuela e se encontra com o igarapé Ariabú, próximo à região chamada “Cabeça do Cachorro”, onde há uma grande concentração de populações indígenas de etnias diferentes, dentre as quais os Yanomami, cuja chegada a essa área é associada à perseguição de grupos rivais de uma área originária mais ao norte, os Xamatá. O nome Maturacá, representa, contudo, para a sociedade não indígena, “[...] todas as comunidades Yanomami que vivem às margens do canal Maturacá e do igarapé Ariabú, ambos afluentes do rio Cauaburis, tributário do rio Negro” (MENEZES, 2010, p. 23).

Os grupos de Yanomami da área de Maturacá são os mais próximos do Pico da Neblina, considerado um lugar sagrado, portanto sempre teve um acesso restrito e, por isso, muitos conflitos de interesses em relação às organizações da sociedade envolvente, cujos dirigentes deixam de escutar e negociar, muitas vezes, com as lideranças indígenas, de modo

que o aumento da quantidade de lideranças se mostra como uma estratégia eficiente para o confronto com essas organizações que detêm alguma autoridade.

Os Yanomami de Maturacá são muito criticados, hoje, por suas relações com os órgãos públicos e o terceiro setor, no desenvolvimento de ações consideradas de risco à sustentabilidade ecológica, com a formação de guias e carregadores para atender turistas nas trilhas para a escalada do Pico da Neblina, que ficou fechado à visitação por muitos anos, mas agora se abre para o ecoturismo com renda supostamente distribuída entre as comunidades Yanomamis.

Os professores e escolas da região de Maturacá não são atendidos pela SECOYA e os processos investigados não se estendem a esta região, contudo, considera-se útil apresentá-la apenas para caracterizar a diversidade dos Yanomami e compreender que é nesta região que se encontram escolas com mais forte influência da cultura ocidental promovida pelas missões salesianas, fundadoras das primeiras escolas, onde ocorreram

[...] os primeiros contatos com a cultura do não indígena. Iniciam-se também as pressões para a o abandono da identidade Yanomami e adoção de uma identidade nacional pré-estabelecida, pois ser indígena era incompatível com o conceito de ser brasileiro (LIMA, 2016, p. 71).

Deste modo, Maturacá é a região onde a organização política e social mais se aproxima do modo de organização da sociedade envolvente.

Nessas escolas, o ensino é tradicional, portanto, mais voltadas aos conteúdos descontextualizados e os conhecimentos ocidentais são mais valorizados. A violência sobre os indígenas foi traço predominante, conforme a narrativa a seguir:

A escola em Maturacá, como as demais escolas salesianas na região do Rio Negro, estava voltada para a catequização e integração das populações indígenas na sociedade nacional. Várias crianças foram afastadas de suas famílias e levadas para internatos salesianos, onde permaneceram até atingirem a maturidade. Uma mulher, hoje residente da aldeia de Nazaré, que cresceu em regime de internato, contou-me que ao ser levada pelos salesianos tanto ela como sua família pensaram que estava apenas saindo para mais um passeio de barco com os missionários. Depois de muitos anos vivendo no internato, proibida de falar sua língua nativa e convivendo predominantemente com mulheres da etnia Tucano, foi, por intermédio dos salesianos, trabalhar como doméstica em Belém, no Pará, só retornando para sua aldeia de origem anos depois⁸. Os próprios Yanomami exigiram o fim da prática de internato e, na década de 1970, expulsaram de suas terras o responsável pela missão: Pe. Pedro Durante (SMILJANIC, 2008, p. 6).

Compreender o modo de funcionamento dessas escolas da região de Maturacá se torna uma importante referência para compreender como as escolas atendidas pela SECOYA vêm operando, nas regiões dos rios Marauaiá e Demini, para dotar a escola Yanomami de feições

próprias, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, respeitando a cultura ancestral e transformando-a em espaço onde se aprendem estratégias de lutas políticas em defesa de seus interesses e necessidades prementes, diante das pressões e ameaças da sociedade envolvente ainda fortemente impregnada de valores colonialistas.

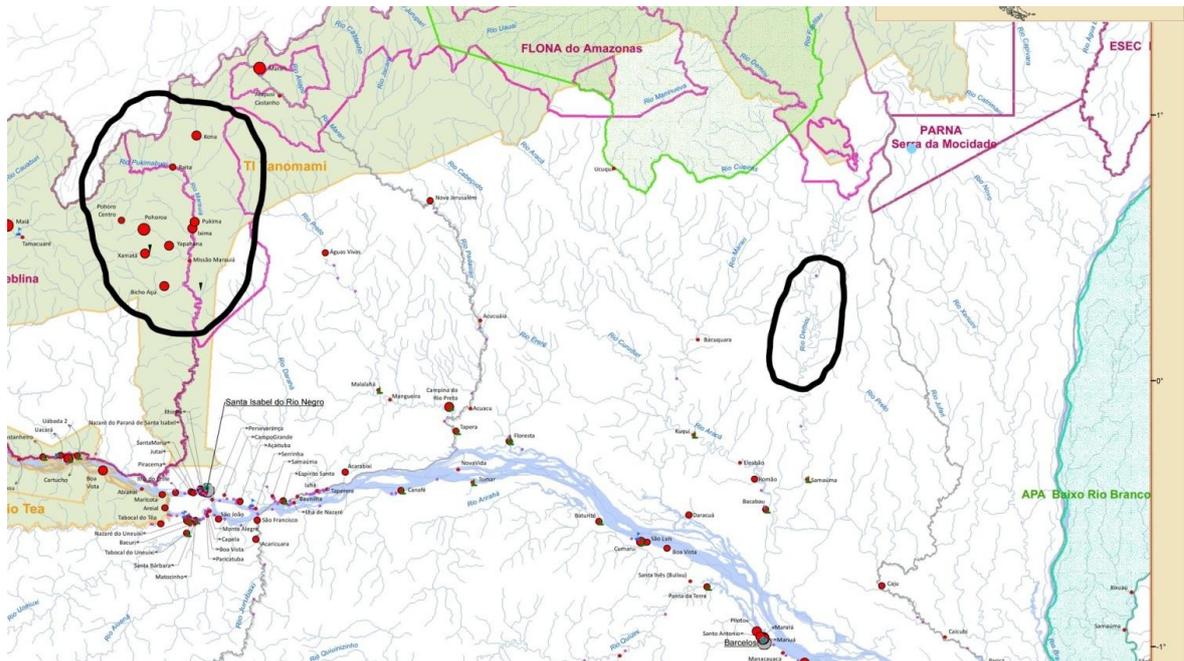
1.2.3 Marauiá

Na área o rio Marauiá, o *xapono* mais próximo do município Santa Isabel do Rio Negro é o Bicho Açu e o mais distante é o Kona, já na divisa com a Venezuela. A localização geográfica dos *xapono* implica modos diferentes de produção da vida cotidiana e formas diferentes de comunicação por meio da língua Yanomami.

Os Yanomami se deslocaram da Venezuela para o território brasileiro, no estado do Amazonas, na década de 40 do século XX, quando os habitantes das margens desse rio era uma população regional ribeirinha. Os contatos não foram nada pacíficos, o que forçou os Yanomami a continuar descendo o Rio Negro. Os primeiros salesianos e suas escolas chegaram na década de 60 daquele século. No final dos anos 80, a FUNAI se instalou em local designado Apuí, de modo que, hoje há, na região do rio Marauiá, oito *xapono* ou comunidades Yanomami: Bicho Açu, Ixima, Pukima, Raita, Kona, Yapahana, Pohoroa e Xamatá num total de aproximadamente 1400 indivíduos. Dos oito *xapono* citados, seis são atendidos pelos serviços da SECOYA.

Baniwa (2009) considera que, desde a instalação do SPI, as populações indígenas vivem em sistema de tutela, ora na relação com as organizações governamentais ou seus representantes, como a igreja em determinado momento histórico, ora nas relações com as organizações não governamental – ONG - que, apesar de ter sido benéfica nas décadas de 70 e 80 do século XX, essas relações precisam ser revistas, pois a tutela ou cotutela atrasa o desenvolvimento das sociedades indígenas, gerando dependência e dificultando o protagonismo e autonomia dos indígenas na relação com a sociedade envolvente.

Figura 1 – Regiões do Marauá e Demini na TIY



Fonte: FOIRN (2012).

Os Yanomami da área do rio Marauá se autodesignam como “os filhos do sangue da lua”, de acordo com ricas histórias pessoais e mitologia as quais compartilham com muito prazer e entusiasmo os detalhes marcantes:

Esta é a minha história

Eu me chamo “Liderança 1” e esta é minha história...

Um de meus avós morava em um lugar chamado Peripoiyë, que significa “sangue da lua”. Esse também era o nome do meu avô.

Os parentes guerreavam nesse lugar por causa de um parente morto, por isso, todos fugiram para encontrar com meu outro avô, que tinha o mesmo nome da serra, Horohopiuri, onde ele morava.

Quando meus avós Peripoiyë e Horohopiuri se encontraram, decidiram se juntar para lutar contra um inimigo comum. Ao passear pela floresta, depararam-se com o igarapé que se chamava Kochenawë. Meus avós se enfeitavam com as lindas e perfumadas flores de Koehena. Ao longo desse mesmo passeio, passaram também pelo rio Pahana e ali tomaram banho.

No dia seguinte, continuaram a caminhar e atravessaram o rio Wixahena, onde havia muitas folhas de wixaheno, uma árvore, espalhadas pelo chão. Eles ainda passaram pela serra Këpropë, onde moram os espíritos maus, seguidos por guerreiros inimigos chamados Krokroweteri, até a serra Xamatá, onde começaram a guerrear. Quando meus pais retornaram ao lugar onde moravam, chamado Paropiuwei, decidiram acampar e fazer roça. Nesse lugar, o vento soprava forte e foi lá que eu nasci.

Ainda bem pequeno, fui dado por meu pai, antes de ele falecer, a um casal de espanhóis que me criou. Cresci no município de Barcelos, retornando à terra onde nasci, na adolescência, para viver. Lá fui chamado a guerrear e aceitei.

Meus avós mataram muitos parentes Yanomami até chegarmos ao xapono Xihõ, onde fui convidado a fazer guerra. Andamos e subimos muitas serras, fomos para muito longe; atravessamos o rio Xukumina, onde encontramos o grupo

Krokroweteri, contra cujos membros lutamos. Eu quase matei o líder desses inimigos da minha família, mas todos conseguiram fugir. (SECOYA, 2007, p. 28).

Após o contato com os *napë*, os Yanomami enfrentaram mudanças radicais no seu modo de vida, determinados por situações de conflito e contaminações com doenças tipicamente urbanas, conforme se descrevem em um dos documentos analisados. Nos primórdios de sua história, Omama não permitia que o Yanomami adocessem protegendo-os para terem boa saúde. Há relatos de crianças que morriam por causa do desmame precoce e pessoas que eram devoradas por espíritos maléficos que habitavam as florestas. Os antepassados eram corajosos porque guerreavam com seus corpos, arcos e flechas, mas não dizimavam os povos vencidos. Havia muitos xamãs e, ainda que houvesse pessoas doentes, eles as protegiam e curavam. Depois de curadas pelos xamãs, eles as entregavam às mulheres que as banhavam com plantas medicinais.

A intensificação desses contatos deu origem a confrontos e conflitos de ordem cultural, até então inexistentes, com a sociedade nacional e, nesse contexto de exclusão e de disputas territoriais, os movimentos sociais indígenas pautaram o direito à escola específica e diferenciada, intercultural e bilíngue, respeitando-se os modos próprios de ensinar e aprender e valorizando a língua Yanomami. Essa conquista se materializou pouco a pouco, como resultado de lutas históricas dos povos indígenas, pois:

Os meninos aprendem rapidamente os nomes dos animais. Os adultos ensinam a nomeá-los. Os meninos observam as penas dos pássaros e os reconhecem pelos seus cantos.

Sabem reconhecer os ninhos e descobrem as covas. Sabem identificar os rastros. (EQUIPE EDUCATIVA, 1993, p. 133).

Muitas atividades se desenvolvem ainda - caça, pesca, coleta e plantio entre outras - do mesmo modo como eram desenvolvidas pelos ancestrais do povo Yanomami, antes que a escola tivesse chegado à região onde vivem, pois há aprendizados que são consequências do desenvolvimento biopsicossocial, através de observação e imitação, compreendendo tentativa e erro, sem mediação intencional de um profissional de educação. A vida e o *xapono* constituem uma grande escola e, sem hierarquias, todos produzem, ensinam e aprendem a cultura que lhes garante a coerência e coesão necessárias ao enfrentamento e solução dos problemas do cotidiano Yanomami.

O contexto das relações com a sociedade envolvente exigia, conforme reivindicações dos movimentos sociais indígenas, a escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngue e

foi nesse vácuo deixado pelo poder público que a SECOYA passou a atuar em auxílio aos Yanomami.

1.3 Cultura e Identidade Yanomami: a vida nos *xapono*

O conceito de cultura ocupa um lugar central nas reflexões e debates sobre o modelo de escola que os Yanomami pensam e desejam desenvolver, porque está relacionado com seus projetos de homem e sociedade para o futuro que é projetado e se constrói no presente, sendo recorrentes os discursos das lideranças, professores e comunitários em torno da preservação e valorização de suas culturas.

Definir cultura é necessário, porque favorece compreensão de sua relação com a identidade, outro conceito igualmente importante, para o desenvolvimento dos projetos dos Yanomami, pois no uso corrente, o termo cultura tem muitos significados, de modo que:

O trabalho com a terra, o ato de cultivar, pode ser chamado de cultura. Cultura serve também para designar instrução, desenvolvimento intelectual. Em antropologia, convencionou-se que os padrões de comportamento, as instituições, os valores materiais e espirituais de um povo são a sua *cultura*. Assim, toda sociedade possui uma cultura, elaborada e modificada no decorrer da sua história (JUNQUEIRA, 1991, p. 17).

O conceito de cultura se liga à existência de uma ancestralidade, pois o modo como se vive é uma construção sócio-histórica, iniciada por antepassados que, ao chegarem a um lugar e diante das condições naturais e materiais, criaram um jeito próprio de produzir a vida/existência. Assim, ao se instalar próximo a um rio abundante em peixes, um grupo de pessoas pode ter a pesca como principal atividade coletiva de produção de alimentos e, para tal, as pessoas criarão ferramentas para pescar, conservar e preparar alimentação do grupo. Se o lugar escolhido for distante de rios e no interior da floresta, o modo de produzir a vida será diferente, pois vem da atividade de caça a maior parte dos alimentos disponíveis, portanto serão necessários saberes sobre plantas, instrumentos e técnicas para caçar e preparar a caça a ser levada para compartilhar com a coletividade, portanto, os espaços onde a cultura se desenvolve condicionam as práticas sociais e o modo de viver.

Há culturas bastante preservadas e outras, pouco ou nada preservadas, isto é, já se modificaram ao ponto de se tornarem invisíveis nas relações com a cultura envolvente. Para Meliá (1979, p. 12), “[...] a educação indígena é ensinar e aprender cultura, durante toda a vida e em todos os aspectos”, o que se estende da língua materna, aos diversos rituais, passando pelo modo de se vestir ou não vestir, uso de acessórios com plumas, sem plumas,

com partes ósseas ou peles de animais, tecidos de algodão ou de fibras, a fabricação de ferramentas e utensílios para uso nos trabalhos da casa.

Muitos grupos étnicos deixaram de usar suas línguas maternas, que proporcionaram as primeiras representações e comunicação com o mundo por várias gerações de antepassados, diante de pressões externas e pós-contato, que fizeram os falantes abandonar parcial ou completamente o uso da língua ancestral, o que não ocorreu com os Yanomami, assegurando-se assim:

[...] a possibilidade de transmitir a cultura Yanomami e preparar para o direito Yanomami, para a produção de um saber Yanomami. A produção de um pensamento proporciona a possibilidade de ‘viver Yanomami’. Tudo isso se chama identidade. E mesmo aprendendo as coisas do napë, a essência segue sendo Yanomami (SECOYA, 2012, p. 35).

Aprendida no seio das famílias e grupos sociais, menos numerosos nos primeiros anos de vida, a língua materna é o meio de transmissão da cultura ancestral e tudo o que é necessário para um desenvolvimento integral em comunidade. A língua materna é a expressão da relação do homem com a natureza (LUCIANO, 2006), do imaginário e da criação. Uma vez abandonada, a língua materna, desaparecem muitos saberes e conhecimentos, mas:

É preciso destacar que culturas não desaparecem com os contatos, mas transformam-se e passam a ter novas significações diante das mudanças sociais. Não há como blindar a cultura de um povo, sob o pretexto de preservá-la, pois o que a torna rica e distinta é o contato com outras culturas (LIRA, 2015, p. 28).

O conceito de cultura adotado nesta pesquisa como instrumento para olhar os materiais didáticos produzidos pelos professores Yanomami fundamenta-se na obra de Geertz (2008) e Laraia (2001) que entendem a cultura em constante movimento a transformar-se no contato com outras culturas, permitindo ao homem inventar-se, no seio da cultura herdada, e reinventar-se, diante das transformações que nela se operam com suas ações. Nenhuma cultura se perde, pois no contato interétnico, pois há trocas materiais e simbólicas a promover ressignificações que permitem atualizar o antigo, privilegiando a horizontalidade das relações com base na alteridade.

Nos materiais analisados, os relatórios do curso de formação em Magistério Indígena desenvolvido pela SECOYA, o Professor 1¹² dá a conhecer uma prática de pintura corporal designada *watapera*, que se repete através dos tempos, contando a história do primeiro homem, de acordo com a mitologia dos Yanomami:

¹² Os Professores cujos discursos estão registrados nos relatórios de formação do Magistério Indígena da SECOYA serão representados neste trabalho por números.

Há muito surgiu uma pintura corporal chamada 'watapera'.

Os Yanomami a usam quando são convidados para alguma festa, então homens, mulheres e meninos, todos podem se pintar, embora esse tipo de pintura seja mais utilizado pelas mulheres. Além das festas existem outros momentos onde são utilizadas: quando os pajés estão na cerimônia preparando um rapaz para se tornar um pajé, ou quando os Yanomami estão felizes e querem ficar bonitos.

Watapera, foi utilizada pela primeira vez pelo primeiro homem, que se chamava Watakowë.

Hoje, os Yanomami usam essa pintura em homenagem a Watakowë (SECOYA, 2009, p. 27).

O aprendizado social ganha seu significado com a subjetivação em tempo e espaço compartilhados. As crianças precisam aprender os significados compartilhados do seu grupo e as rotinas culturais, portanto a estratégia é estabelecer contingências que se associam à maturidade biológica e social. Para tal, é necessário o uso de habilidades interpretativas mediadas pela linguagem, cuja aprendizagem e apropriação acompanham também os estágios de maturidade biológica e cognitiva. A observação e a imitação têm uma importância significativa nesse aprendizado e à medida que amadurece, a criança estabelece relações mais fortes com seus pares que formarão uma rede de proteção. Os resultados esperados desses processos de socialização são os aprendizados de natureza linguística, o desenvolvimento moral e os papéis sociais, inclusive os papéis de gênero.

Crianças e adultos são alvos do processo que ocorre nos rituais, aprendendo o que os torna Yanomami, no amplo contexto da multiculturalidade (MCLAREN, 1997; SEMPRINI, 1999), que os aproxima e diferencia dos demais indígenas do contexto amazônico e dos *napë*, além de transcender, através da ancestralidade, os obstáculos e adversidades de uma sociedade envolvente que prima pela desigualdade (D. KOPENAWA, 2015). Portanto os Yanomami se articulam para projetar o seu futuro, buscando construir estratégias, para fazer face às ameaças externas e aos conflitos internos provocados por situações pós-contato.

Deste modo, *xapono*, em língua Yanomami, é o termo equivalente à maloca, moradia, casa ou habitação plurifamiliar, onde moram várias famílias, formando-se uma comunidade: o lugar do pertencimento do sujeito Yanomami. Os *xapono* não são todos iguais, o que demonstra haver concepções diferentes de como construir e organizar esse tipo de moradia e assim se constata que:

Alguns Yanomami fazem casa com teto de um só lado, outros com dois lados. A casa forma sempre um círculo; o pátio central está limpo. A parte externa está cerrada pela vegetação.

De noite fecham as portas com folhagens, porque senão *entra o fantasma* e também porque podem vir inimigos (EQUIPE EDUCATIVA, 1993, p. 141)¹³.

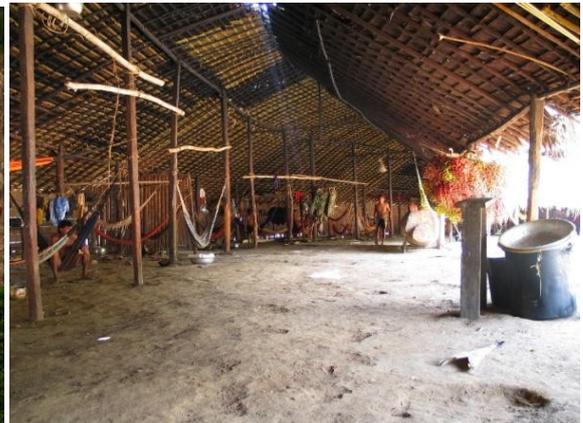
A estrutura física dos *xapono* se assemelha fortificações, no interior das quais cada família Yanomami organiza e habita seu espaço – casa ou lar - a fim de se proteger das intempéries da natureza, bem como de seres humanos e animais ferozes vivos, mas também dos mortos (fantasmas). O simbólico é um dos elementos estruturantes da socialidade, organizador, no cotidiano, de um espaço vital que garante a sobrevivência dos indivíduos, apesar das imposições dos poderes constituídos (TEIXEIRA, 1990). Cada família acende uma fogueira, seus membros atam redes e descansam das duras atividades cotidianas, pois com o seminomadismo, os Yanomami se tornaram também agricultores.

Figura 2 - Vista aérea de um *xapono*



Fonte: Acervo FUNAI (2016).

Figura 3 – Vista do interior de um *xapono*



Fonte: Kristian Bengtson (2003).

Os espaços internos dos *xapono* são demarcados por paus/mastros, onde as redes são atadas e, no centro dos quais se acende uma fogueira para cada família. Ao centro, há um espaço, um pátio descoberto de uso comum, no qual se desenvolvem processos de aprendizagem para a vida. No grande pátio do *xapono*, os Yanomami exercitam a fala, o diálogo e o debate sobre o que os temas relacionados à vida comunitária. Tudo é discutido e decidido, por meio da argumentação, em contexto de horizontalidade de relações, como se fazia nas Ágoras da Grécia do mundo antigo.

Outro uso que se faz do grande pátio é de Ágora, na qual todos têm o direito à fala, a fim de expor suas dúvidas, dificuldades, angústias, preocupações e ideias, de modo geral, independentemente do gênero, da faixa etária ou grau de importância na estrutura social. As celebrações diversas também ocorrem no pátio do *xapono* tal como o ritual da primeira

¹³ Esta Equipe não pertence ao quadro de profissionais da SECOYA.

menstruação, o ritual de recepção aos Yanomami visitantes de outros *xapono* e outros parentes.

O grande pátio do *xapono* também é palco de celebrações diversas e de rituais xamânicos para finalidades variadas. Os *xapori* ou *xabori* são os espíritos dos ancestrais dos xamãs e são chamados pelos xamãs Yanomami com a finalidade de instruí-los sobre o que fazer para prevenir e curar doenças. Esses espíritos protegem a Terra - *Urihi* – segurando o céu para que não caia sobre as cabeças dos homens, o que, segundo a mitologia Yanomami já aconteceu em tempos mitológicos e pode vir a acontecer novamente, se todos os xamãs desaparecerem (KOPENAWA, 2015).

Tradicionalmente, não há autoridades hierárquicas às quais se atribuam privilégios ou permitam discriminação que represente privilégio ou discriminação entre os Yanomami, pois homens e mulheres de qualquer idade têm os mesmos direitos e obrigações no desempenho dos papéis relevantes na organização social e política dos Yanomami. Pode parecer que as mulheres não participam das decisões, considerando que só os homens participam das reuniões, mas nenhuma decisão é tomada sem que os posicionamentos das mulheres sejam ouvidos e considerados.

Fátima Kopenawa descreve e defende um modo particular de comportamento da identidade étnica para a mulher, de acordo com os costumes dos Yanomami: cabelos curtos, acima dos ombros, arredondados, em forma de cuia, cortados com dentes de piranha, conforme sua sogra lhe ensinara:

Eu vou falar a verdade. Vou falar sobre o cabelo das mulheres Yanomami, o cabelo curto e redondinho. Nosso cabelo é bonito. Eu sempre falo isso e vou continuar falando. Quando as mulheres precisam ir para a cidade elas podem fingir ser não indígenas lá, mas quando voltam aqui tem de voltar a ser Yanomami, tem de tirar a roupa e usar o cabelo curtinho, argumentou por horas (KOPENAWA, 2002 apud LEITE, 2018, p. 4).

Essa fala foi motivada pela preocupação de ofuscamento da identidade Yanomami por processos de imitação do modo de ser da mulher *napë* no que concerne aparência física e vestimentas. Leliana Yanomami também se manifestou sobre o modo de ser da mulher Yanomami, expressando preocupação com as mudanças provocadas pelas situações de contato, uma vez que causam desconforto no grupo:

Eu sou Leliana Yanomami, gostaria de falar da história. Como meu irmão Davi falou, a gente tem que saber da história. Nossa cultura não acaba. Eu tirei meu cabelo com dente de piranha. Eu sou Yanomami mesmo. Minha sogra me ensinou e eu não esqueci (YANOMAMI, 2002 apud LEITE, 2018, p. 4).

Com o processo de globalização cultural e neoliberalismo econômico, que se opõe aos interesses nacionais, a partir dos anos 90 do século XX, contudo, há uma tendência mundial (CANCLINI, 1997; HALL, 1999) que se expressa na fragmentação da identidade, razão pela qual tudo o que parecia sólido, como as identidades, vem se desmanchando em questionamentos e incertezas. Os conceitos que permitiam estabilidade, sensação de conforto e segurança foram ressignificados no contato com o “outro” diferente, provocando instabilidade e lutas por autoafirmações relacionadas à etnia, gênero, sexualidade, raça e nacionalidade entre outros aspectos.

Os processos de mundialização da economia colocaram muitos estados-nações à mercê dos “caprichos” do mercado financeiro e das grandes multinacionais, após períodos de estabilidade política, social e econômica. Muitas multinacionais têm orçamentos que superam, contudo, os valores do PIB¹⁴ de países como Brasil, Argentina, Paraguai e outros países sulamericanos submetidos pelas grandes potências mundiais à uma ressignificação das relações com parceiros do ora agonizante MERCOSUL, provocando grave crise social, política e econômica.

Além disso, a facilitação da mobilidade física e virtual desfez as fronteiras já consolidadas no século XX, com a modernização e redução de custos dos meios de transporte. Na Europa, adotou-se moeda única, o Euro, e flexibilizaram-se as fronteiras, com a criação de um bloco de países – União Europeia. A possibilidade de imigrar facilmente em direção a países vizinhos em busca de melhores condições de trabalho, evidenciou que:

O contato com outras culturas produz mudanças importantes no modo de produção e de ver o mundo, já que os horizontes se ampliam inevitavelmente, a informação chega mais rápida e as tecnologias facilitam o trabalho que dá sentido à existência humana (LIRA, 2015, p. 28).

Como a área do rio Marauíá é extensa e em cujas margens se construíram diversos *xapono*, os Yanomami precisam de um meio de comunicação eficiente para que se articulem social e politicamente com os parentes¹⁵, por este motivo é que, hoje, “[...] os Yanomami têm uma forma de comunicação que não é igual àquela usada por seus antepassados. Hoje existe rádio, que é uma tecnologia diferente e que seus filhos e netos vão encontrar outras formas de comunicação” (SECOYA, 2009, p. 26). Na verdade, as novas tecnologias da informação e comunicação – TIC - já adentraram a TIY e as novas gerações de Yanomami fazem uso de aparelhos de telefone celular, e-mails, aplicativos de redes sociais - whatsapp e Facebook - computadores e outros meios de comunicação.

¹⁴ PIB – Produto Interno Bruto

¹⁵ “Parente” é como os Yanomami tratam indígenas da própria etnia e de outras.

1.4 Trabalho: a produção da vida Yanomami

Tecer a existência implica trabalho individual e coletivo, de modo que são necessários linguagem comum, comunicação, planejamento e articulações, pois a logística do trabalho Yanomami é complexa.

O trabalho na vida Yanomami pode demandar muitos quilômetros e horas ou dias de caminhada dentro da floresta, enfrentando os perigos naturais, como animais ferozes como cobras, queixadas, onças e outros.

Todos trabalham, pois ninguém é considerado superior ou inferior e sempre há muito trabalho a fazer já que o mundo Yanomami não conta com tecnologia para facilitar as atividades cotidianas.

- A caça

A caça sempre teve grande importância para os Yanomami, muito mais do que a pesca, já que os *xapono* mais antigos foram construídos perto dos pés das serras, onde a floresta é densa e abriga uma grande variedade de animais e aves a caçar. Os grupos não saem a qualquer momento para caçar, pois, não sendo ordinária, necessita-se de planejamento para empreenderem esta atividade que pode ter duração de quinze dias ou mais.

Caçar envolve, portanto um complexo planejamento e muitos dias de permanência na floresta, porque com os desmatamentos pelos madeireiros, a atividade de garimpo e o agronegócio tem provocado, sem o controle rígido da parte das agências estatais, escassez de caça, de modo que a obtenção de uma boa caçada pode necessitar de vários dias. Para amenizar a fome, os caçadores fazem uso da *brejeira*¹⁶, durante os longos períodos de jejum que são obrigados a passar na floresta, enquanto não conseguem a caça.

Antigamente, a caça era realizada com o uso de arco e flecha, lanças e zarabatanas para o quê se usavam saberes tradicionais sobre plantas capazes de anestésiar ou matar os animais sem qualquer dano à saúde dos Yanomami: “*Usavam flecha (com a ponta envenenada) também para matar porco, anta, jacu, nambu, macaco guariba*”. Usam fumaça para extrair tatus das tocas, escutando com o ouvido no chão para descobrir onde o animal está cavando para escapar à fumaça.

Hoje, os Yanomami caçam - macacos, queixada, capivara, tatu, anta, veado, jacaré, veados, mutuns e diversos roedores - com armas de fogo, portanto esta atividade já não é mais

¹⁶ A *brejeira* é feita com tabaco, cinzas de madeira queimada, amarradas com linha na forma de uma meia-lua, que é colocada entre a arcada dentária inferior e os lábios para produzir a sensação de saciedade durante as muitas horas ou muitos dias em atividades de caça.

sustentável, considerando que o uso deste tipo de arma facilita o abate em grande quantidade de animais e impedindo que se tenha fartura por muito tempo.

Quando a caça começa a se tornar rara nas margens dos rios, os Yanomami se veem obrigados a retornar aos antigos *xapono* há muito abandonados por causa da distância em relação aos rios onde passam a maior parte do tempo e onde se localizam suas roças.

- A pesca

A pesca tem uma importância menor para os Yanomami, pois sempre moraram longe dos rios e igarapés, já que os *xapono* eram construídos próximo às serras. Todos pescam – homens, mulheres e crianças de qualquer idade, sendo uma atividade coletiva, mas não se pesca de qualquer jeito, “Para pescar (no remanso) jogavam cupim para chamar os peixes e os matavam com flecha”. (SECOYA, 2006, p. 17).

Os Yanomami também pescam fazendo uso do timbó¹⁷, embora saibam que essa técnica mata a vida aquática, havendo demora para a recuperação do rio ou não é possível recuperá-lo, contrariando. A sustentabilidade está ameaçada, porque:

A pesca é uma atividade mais relacionada ao papel das mulheres. Elas também catam caranguejos, o que é muito apreciado pelos Yanomami.

- Coleta na floresta

Frutas, sementes e cogumelos são coletados diretamente da floresta e usados para diversas finalidades, embora já façam, hoje, o cultivo de algumas espécies de plantas nos arredores dos *xapono*. Coletam vários frutos, mel e insetos da floresta, cabendo mais às mulheres fazer essas coletas.

- A roça

Os Yanomami já foram nômades, mas estão numa transição a que se chama seminomadismo, pois têm a preocupação de permitir que os recursos naturais que lhes servem de matéria-prima para os utensílios e alimentos se renovem/recomponham naturalmente, de modo que “As roças são plantadas a fim de alimentar a todos e o planejamento da caçaria é feito cuidadosamente” (LIMA, 2016, p. 127), para evitar a escassez de alimentos já vivenciada no passado.

O seminomadismo implica criar condições prolongadas de subsistência, então surgiu a necessidade de produzir alimentos e as roças, já que as condições mudaram, pois “Antigamente as roças eram pequenas porque só tinha machado de pedra e era mais difícil. Andavam na floresta atrás das frutas como pataua, buriti, cabari, enquanto crescia as bananas

¹⁷ Mistura de ervas usadas para envenenar peixes, sem causar danos à saúde humana. O timbó produz o efeito colateral de matar toda a vida subaquática e cuja constância de uso provoca a morte dos rios.

da roça” (SECOYA, 2006, p. 17). Não há roças individuais, portanto o trabalho é coletivo, pois são necessários muitos braços para roçar a terra virgem, derrubar árvores pequenas e grandes, que são queimadas na metade do verão quando estão secas. As roças também são da responsabilidade das mulheres.

Os Yanomami não usam mais machados de pedra e as ferramentas usadas passaram a ser terçados e machados afiados. No período de chuvas, os Yanomami cultivam cana, mamão, macaxeira, bananas, cará, taioba, pupunha e urucum, entre outros e “Hoje a Secoya levou plantas para a comunidade. Já plantaram mais ainda não dá fruto: jambo, jaca, abacaxi, abacate, graviola, caju, manga, coco, laranja, fruta pão, biriba, maracujá” (SECOYA, 2006, p. 17), conforme explicação do Professor 2:

Nós consumimos muitas pupunhas porque ela é importante para fazer as festas – ‘reahu’.

Ela serve de alimento para todos nós. Dela fazemos farinha e vinhos. Essas pupunhas vieram dos espíritos chamados ‘ayakorari’ que moravam com seus irmãos chamados ‘Kuyarori’. Foi deles que as pupunhas se multiplicaram. Se não fosse essas pessoas nós iríamos ficar sem pupunha.

Ela começa a florir no mês de janeiro até o mês de junho, quando está com a fruta maior. Depois de passar sete meses ela começa a amadurecer. No mês de janeiro do outro ano fazemos a colheita de pupunhas.

Do pé dela fazemos as bordunas e os arcos. Da fruta colhemos as sementes para plantar, seja na roça, seja no terreno. Na colheita costumamos fazer o caxiri. (SECOYA, 2008, p. 13).

As frutas e plantas nativas e não nativas na dieta Yanomami evidenciam o cuidado com a saúde e a preocupação com a desnutrição que se registra como um dos grandes problemas relacionados à existência nos *xapono*, sobretudo, na área do rio Marauíá onde a caça tem se tornado rara. Outros relatos nas produções dos professores dão conta da diversidade de alimentos, produção da roça e aproveitamento de todos os recursos que a natureza permite.

Em passado não tão distante, os Yanomami cultivavam suas roças próximas às serras, onde construíam os *xapono*, que eles abandonavam quando os recursos naturais para a subsistência escasseavam, para instalar novas habitações em lugar que lhes proporcionasse o provimento de suas necessidades, portanto levavam uma vida nômade, mudando-se de tempos em tempos, permitindo que a natureza se recompusesse. O patauazeiro é muito importante na economia Yanomami, pois dela tudo se aproveita :

No Komixipiwei tem muito patauá, de onde nós tiramos o vinho. Dessa palmeira fazemos arcos, borduna e também usamos a palha para cobrir os tapiris. Também fazemos cestos para carregar vários tipos de frutas. Por isso essa árvore é muito importante pra nós.

(SECOYA, 2007, p. 13).

Com passar dos anos, contudo, eles foram se aproximando das margens dos rios e ali fizeram suas roças, facilitando muito o trabalho, devido à proximidade com o rio de onde vem a água para irrigar as plantas cultivadas, contrariamente ao que ocorria com as roças ao pé da serra que são bem distantes das fontes de água. Mas, ao se aproximarem das margens dos rios, não abandonam totalmente os antigos *xapono*, retornando a eles sempre que a caça se torna rara nas florestas mais próximas às margens dos rios. Com isso, houve um processo de sedentarização, reforçada pela oferta de serviços públicos em localidades às margens dos rios onde vivem: atendimento de saúde e vacinação entre outros serviços.

Além das atividades tradicionais que representam a categoria trabalho, há outras atividades resultantes das interações com a cultura dominante e os aprendizados nas zonas de interculturalidade, pois os Yanomami também desenvolvem os importantes papéis de Professor, Agente Indígena Sanitário, Agente Indígena de Saúde e Microscopista para atender a população de suas comunidades, diante da ausência do poder público e inexistência de políticas públicas coerentes com suas necessidades.

1.5 Os rituais Yanomami

Os Yanomami realizam diversificados rituais, pois a proximidade com a natureza fornece referências cosmológicas particulares a esse grupo étnico, buscando dar significados à vida e seus eventos, conforme descrição a seguir.

- *Reahu*

O xamanismo é um traço marcante da cultura Yanomami, conduzindo diversos rituais e cerimônias comemorativas e, com isso, demonstra sua ligação com espaço da natureza e da floresta, além do mundo dos espíritos.

Figura central nos rituais, o hekura (pajé) está presente também no Reahu. Contudo, outras personagens importantes para o fato colaboram para que o mesmo ocorra com sucesso. O festeiro, aquele que oferece a homenagem, é o responsável pela organização da festa, pois o Reahu, apesar de ser uma cerimônia fúnebre, é conhecido também por Festa da Banana. A festa é uma oportunidade de reunir diversas comunidades em homenagem ao falecido. Durante ela, além das lamentações acontece, também, a caçaria onde os caçadores se retiram para a floresta por uma semana e trazem grande quantidade de caça moqueada para ofertar aos visitantes. Dança e cânticos permeiam a festa que duram duas semanas (LIMA, 2016, p. 127).

O *Reahu* é um ritual fúnebre que caracteriza o fim de um ciclo, uma homenagem, mas também serve para reforçar a identidade étnica do povo Yanomami, no qual o morto é incinerado junto com todos os seus pertences sobre um jirau de madeira, que queima 12 horas até que as chamas consumam todos os tecidos do corpo e restem apenas fragmentos de ossos. Uma grande festa é organizada e produzida coletivamente e com alguma antecedência:

Uma semana antes do início da festa os caçadores saem para providenciar os víveres a serem oferecidos aos convidados. No total são três dias de festa que começa com a chegada dos homens da caçaria onde eles providenciaram a caça e moquearam os víveres que serão oferecidos aos convidados e comunidade. Os trabalhos são dirigidos pelo perioma (tuxaua) ou hekura (pajé) e pelo festeiro. As mulheres têm participação ativa na movimentação, sendo responsáveis por se pintar e providenciar o beju necessário ao festejo. Todas as comunidades onde o homenageado tiver parentes são convidadas. Para os Yanomami a morte leva ao mundo dos antepassados. Depois de morto não devemos mais pronunciar o nome de quem se foi. Os restos mortais do homenageado são desenterrados e junto com todos os seus pertences são queimados em uma grande fogueira (LIMA, 2016, p.127).

Se o morto possui um animal de estimação, este é sacrificado e cremado junto. Tudo o que faça lembrar o morto tem que desaparecer, sob as chamas de uma grande fogueira. Se ele falava muito uma palavra ou expressão, deve-se evitá-las e seu nome nunca mais é pronunciado.

O homenageado é desenterrado e todos os seus pertences são colocados para fora de sua moradia. A cerimônia é seguida de cantos e choro. Uma grande fogueira é feita e os ossos e pertences do indivíduo são nela colocados. Após consumir tudo, a fogueira se extingue e os parentes recolhem as cinzas colocando-as em um pilão onde serão piladas e peneiradas. Um mingau de banana é feito e as cinzas, agora bem finas, são colocadas sobre o mingau servido a alguns iniciados e membros da família (LIMA, 2016, p. 129).

“Como faz parte do ritual, a ingestão das cinzas dos corpos cremados em mingau de banana, durante rituais próprios, os traços dessa cultura se tornavam invisíveis” (RAMOS, 2008, p. 110). O *Reahu* é uma prática milenar preservada que comemora a finitude da vida, mas também é a valorização dos ensinamentos ancestrais. Na ocasião do *Reahu* também são fortalecidas alianças de colaboração e casamentos são acertados, parentes se reencontram, portanto muitos são os significados deste ritual.

- *Hekura*

O *Hekura* é um ritual cotidiano de prevenção e cura dos problemas e doenças, respectivamente, no qual os xamãs fazem uso do pó de uma planta chamada paricá, que é inalado pelos participantes, a fim de entrar em contato com os espíritos que os orientam sobre

os procedimentos a adotarem em relação a males que os afetam coletiva ou individualmente. Esse ritual também é chamado pajelança ou ritual do paricá, conforme descrição a seguir:

O ritual do paricá é praticado diariamente nas aldeias Yanomami. Entretanto, nem todos estão aptos a praticar o paricá, apenas os iniciados têm condições de tomar parte. Eles são pouco a pouco introduzidos nesse mundo e, quando nele estão, são capazes de falar com os animais, com os espíritos ancestrais e prever acontecimentos futuros (LIMA, 2016, p. 128).

Este ritual é realizado no final da tarde ou de manhã cedo, a fim de proteger os Yanomami de males diversos, pela ação de maus espíritos que podem colocar doenças nas pessoas e inviabilizar planos coletivos.

- *Hereamuu*

Os Yanomami se reúnem frequentemente para desenvolver conversações que se realizam à noite ou antes do amanhecer, não havendo restrições aos participantes. Então homens, mulheres, crianças e idosos participam igualmente do *Hereamu*.

Durante esse ritual, os anciãos considerados mais sábios, os *pata pata* e as *patayomas*, falam aos comunitários e contam as narrativas que remontam aos mais distantes ancestrais e explicam as práticas sociais do presente, além de dizer verdades e tomar decisões.

Todos são estimulados a participar e falar sobre os problemas que vivenciam, incomodam e prejudicam a vida comunitária, cuja frequência de realização é diária, considerando que as vivências são constantes e os sentidos precisam ser compartilhados, com vistas a dividir o peso das tensões cotidianas.

- A Primeira menstruação

Com a primeira menstruação, por volta dos onze/doze anos, a menina é isolada e a ela são impostas restrições alimentares, ficando longe das atividades coletivas. As mulheres de mais idade a preparam com pinturas corporais para ser apresentada como apta ao casamento.

Visitantes

Ao chegarem a um *xapono* vizinho ou de parentes, os Yanomami são recebidos pelo líder maior, o cacique, em uma cerimônia em que há uma sequência de diálogos incompreensíveis.

Trata-se de uma disputa lúdica entre lideranças, na qual o vencedor é aquele que tiver mais resistência física e disposição para falar entre lideranças. Os participantes falam sem parar e muito rápido, dificultando a compreensão do que é falado por eles.

Nessas ocasiões, os visitantes passam um óleo nos cabelos para colar plumas brancas de gavião, para se distinguir dos comunitários entre os comunitários do *xapono* e os visitantes de outras comunidades.

1.6 Associações Yanomami

Os Yanomami assessorados por colaboradores das ONG que os apoiam criaram associações para potencializar suas atividades políticas e sociais na relação com o poder público e com os *napë*, de modo geral.

Essas associações também atuam na defesa dos interesses e direitos dos Yanomami junto aos órgãos governamentais e promover a cultura Yanomami junto à sociedade envolvente.

Outras associações se dedicam a arrecadar fundos para financiar e comercializar o artesanato produzido pelas mulheres e outras atividades que potencializem a participação feminina em eventos dentro e fora dos *xapono*.

- *Hutukara*

A *Hutukara* é uma associação Yanomami criada com a finalidade de defender os Yanomami dos estados de Roraima e Amazonas e está ligada à ONG Instituto Socioambiental em cujo sitio eletrônico é possível conhecer mais intensamente a que ela se dedica. Sua sede é em Boa Vista/RR, portanto, distante dos grupos Yanomami do estado do Amazonas.

A principal liderança ligada à *Hutukara* é Davi Kopenawa que acumula funções na estrutura sociopolítica dos Yanomami. Ele é internacionalmente conhecido e em parceria com Albert Bruce, antropólogo, tornou-se um intelectual indígena muito importante. Além de livros e artigos escritos pela dupla Davi Kopenawa e Albert Bruce, os Yanomami contam com um jornal criado para difundir notícias de seu interesse.

- *Kurikama*

A Associação Yanomami *Kurikama* foi fundada para definir estratégias coletivas para o enfrentamento em relação às políticas públicas consideradas pelos Yanomami como ineficazes para resolver os problemas vivenciados no dia a dia dos *xapono*.

O objetivo da *Kurikama* é aproximar e reforçar os laços entre os *xapono* Yanomami dos rios Marauí e Preto, com vistas a defender interesses específicos soa Yanomami destas regiões, considerando a realidade local e suas demandas que a inclusão social impõe.

A associação recebe esse nome em homenagem a um espírito oriundo do mito da criação dos Yanomami.

- *Kumirayoma*

Esta associação reúne as mulheres Yanomami, a fim de que assumam maior protagonismo nas questões políticas do grupo. Criada em 19 de junho de 2015, para apoiar as atividades das mulheres, sobretudo a produção de artesanato

A palavra que designa a referida associação significa “mulher perfumada”, cuja origem se relaciona ao nome de uma árvore chamada *kumi*, conhecida também como preciosa, que é muito comum na TIY. Esta árvore tem casca, flores e frutos perfumados.

1.7 A relação com a sociedade *napë*

Dizer que os Yanomami são diferentes é redundância, mas mostra-se relevante destacar, no contexto geral deste trabalho, as diferenças marcantes comparadas ao modo de vida ocidental, como a relação com o tempo:

Eles não se preocupam com o passar/avanço do tempo; não têm pressa para nada. O fato de terem tido uma formação tão longa, o que para nós é entendido como um problema, para eles não é. Temos pressa em cumprir cronogramas e economizar/otimizar o tempo de algumas situações, eles não demonstram ter preocupação com o tempo. Realizam reuniões longuíssimas sem sinais de desconforto ou descontentamento (AGUIAR, 2018, p. 56).

O sentido da palavra *napë* varia, conforme a relação que se constrói com os não índios, pois se fazem trocas de qualquer tipo que os beneficiem, são amigos. Mas pode significar também “inimigos”.

Em seus discursos orais e escritos, Davi Kopenawa demonstra preocupação com a degradação do ambiente praticada pelos *napë*, neste caso, inimigos, pois são pessoas que não evoluíram, têm pouca inteligência e são gananciosas, portanto, representam uma grave ameaça ao mundo, por terem se afastado da natureza e dos saberes ancestrais (LÉVI-STRAUSS, 1989). Cuche (2002) esclarece que o etnocentrismo não é uma exclusividade do olhar dos *napë* em relação aos Yanomami e que a recíproca é verdadeira, como se pode entender nas palavras da liderança-xamã, ao se referir, principalmente, aos garimpeiros, às mineradoras, aos madeireiros e fazendeiros, que invadem suas terras, desmatam e desrespeitam os símbolos e lugares sagrados, sendo esses *napë* os que mais preocupações

causam e mais perigos representam, já que suas atividades causam danos ao ambiente e provocam mortes por doenças para as quais os Yanomami não têm imunidade.

Há também confrontos e conflitos, às vezes muito violentos e trágicos, como o evento conhecido como “massacre de *Hashimu*” no qual foram mortos muitos Yanomami. Os *napë* são vistos como causadores de muitos males, como doenças e mortes, seja pela contaminação da terra e da água seja por assassinatos individuais e coletivos, obrigando os Yanomami a uma batalha para a qual não estão preparados por falta de paridade de armas. Os Yanomami se defendem como podem e têm a simpatia de muitos outros *napë* com os quais mantêm relações cordiais e de cooperação, em diversos campos como Educação, Direito, Antropologia, Sociologia e, sobretudo, das missões religiosas e ONG que atuam junto a eles.

Assim, os missionários cristãos católicos e evangélicos representam outro tipo de *napë* com o qual os Yanomami têm convivido relativamente bem ao longo de sua história pós-contato. Muitas comunidades indígenas se formaram, inclusive as dos *xapono* Yanomami, a partir de contato com missões religiosas e grupos cristãos, que se instalaram na TIY para catequizar e evangelizar. Nas últimas décadas não há registros de grandes conflitos entre os Yanomami e as missões religiosas, pois a relação é de colaboração em algum tipo de atividade que hoje é importante na produção da vida nos *xapono*.

Os Yanomami colaboram como podem com as missões que lhes prestam algum tipo de serviço, mas há quem as considere invasivas, pois missionários católicos e evangélicos são *napë* cristãos, cujos valores religiosos se opõem a hábitos e costumes da tradição Yanomami. Então, a inalação do *Yekuana* (paricá) e as pajelanças não são aceitas pelos *napë* evangélicos, enquanto os católicos já abrandaram as críticas a essas práticas. Isso não tem sido, contudo, motivos para confrontos graves como os do passado, por força do etnocentrismo dos *napë* na relação com os índios.

A relação com os técnicos das organizações governamentais tem se mostrado de muito difícil a difícil, considerando o papel dos fiscais da implementação e desenvolvimento de políticas públicas e outros benefícios como a escola, devido a referências etnocêntricas que permeiam os olhares dos avaliadores. E no contexto estudado, os técnicos das SEMED de Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos são referidos, apesar da histórica omissão do Estado quanto à educação indígena, como inflexíveis em seus olhares cujas referências de qualidade de ensino se pautam no modelo de escola salesiana.

Dentre os *napë* considerados amigos, destacam-se aqueles que pertencem ao quadro de funcionários e colaboradores da SECOYA, em cuja página eletrônica, apresenta-se como “uma Associação não governamental, sem fins lucrativos, que trabalha junto ao Povo

Yanomami do Médio Rio Negro do estado do Amazonas, através de ações nos campos de Educação, Educação em Saúde, Desenvolvimento Sustentável e Direitos Indígenas”.

A SECOYA entrou na vida dos Yanomami das áreas dos rios Marauíá e Demini em 1991, dando início a atividades de assistência à saúde e, em 1992, deu início às ações de Educação, mas sua fundação oficial só se deu em 1997. Em 2001, deu início ao processo de formação de professores Yanomami da área delimitada na pesquisa. Esta instituição desempenha um papel que seria da responsabilidade do Estado brasileiro, mas cujas prioridades não têm incluídos os povos indígenas e, desde então:

A Secoya tem batalhado para que as instituições governamentais assumam a responsabilidade pelos custos financeiros das escolas, com o pagamento de salário aos professores indígenas e sua formação, materiais didáticos, estruturas escolares e quaisquer outros custos decorrentes da viabilização do ensino nas aldeias, ficando sob responsabilidade da ONG acompanhar e monitorar as escolas e o trabalho dos professores (ROBLES; BRAIDA, 2015, p. 11).

Não obstante a dedicação da SECOYA, a escola Yanomami avança pouco e lentamente, por escassez de recursos, considerando que dificilmente uma ONG dispõe de recursos fartos e inesgotáveis para a realização das ações e logística necessárias ao desenvolvimento da escola e os demais investimentos para promover a cidadania dos Yanomami.

2 A ESCOLA YANOMAMI DO MARAUIÁ E DEMINI

A escola é o xapono e o xapono é a escola.

Secoya

A escola Yanomami, hoje, materializada e consolidada é uma grande conquista dos movimentos sociais indígenas iniciados nos anos 1980 e cujas garantias encontram-se devidamente registradas no texto da Constituição Federal Brasileira de 1988, complementado pelos RCNEI e outros documentos legais.

A escola é um espaço de aprendizagem, pois lá, como em tantos outros espaços, as pessoas de qualquer idade aprendem o que é necessário à vida em relação com a natureza e a sociedade. No ambiente escolar não se faz uma pausa na vida para aprender, portanto, a existência da escola está condicionada a um conjunto de aprendizados e instrumentos para operar nos processos de construção do viver.

O documento de identidade de uma escola é o Projeto-Político-Pedagógico (PPP), o mais importante e indispensável, considerando que é o documento norteador do funcionamento geral da escola, incluindo sua finalidade, o currículo, as responsabilidades e a relação com a comunidade, entre outros aspectos.

As escolas e os PPP dos dez *xapono* atendidos pela SECOYA foram se construindo simultaneamente ao processo de formação de seus professores, sob a orientação de um PPP simplificado que, aos poucos, foi sendo modificado para adequar às diferentes realidades dos *xapono* Yanomami, em interação com as teorias, as práticas pedagógicas e as vivências dos alunos, professores e comunitários.

Esta seção apresenta o modo como tem se dado a construção da escola, como ela se estrutura e funciona, a partir das relações sociais entre os Yanomami e com os diversos *napë* nos processos educativos que permeiam a produção da vida nos *xapono* e do trabalho docente (TASSINARI, 2001).

2.1 Os movimentos sociais indígenas e a escola Yanomami

A história dos povos ameríndios sempre fora contada, desde os primeiros contatos, pelos conquistadores europeus e seus descendentes, herdeiros de poder e domínio sobre as populações nativas. Dizia-se deles, portanto, o que era conveniente para legitimar a subordinação a uma cultura dominante e etnocêntrica transladada da Europa para o Brasil até

que os movimentos indígenas tomassem corpo para reivindicar o direito de voz para contar a própria história e se tornar protagonistas.

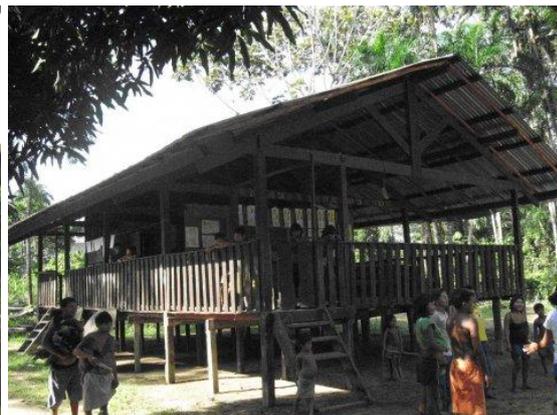
As primeiras escolas religiosas foram fundadas no Brasil pelos jesuítas, no século XVI, portanto não eram escolas indígenas, mas “escola de branco em maloka de índio” (WEIGEL, 2000), sendo no final do século XX, que as demandas dos movimentos sociais se intensificaram em diversos setores, dos quais se destaca a educação específica e diferenciada, construída por e para os indígenas, entre outras populações, hoje, minoritárias por força do processo civilizatório a que o país as tem submetido, em processo de colonização violento e desrespeitoso, lembrando que as relações interétnicas (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976) têm um papel significativo para a construção dos instrumentos de luta política pelos direitos assegurados na Constituição Federal de 1988.

Muitos grupos étnicos brasileiros têm história secular de contato com os dominadores, porém, os Yanomami começaram a contar por si a própria história só muito recentemente e, com isso, passou a dar a conhecer sua cultura à sociedade dominante como ela realmente é. O reconhecimento e atendimento da demanda dos povos indígenas do Brasil por educação escolar indígena e outras igualmente importantes são conquistas ainda em fase de construção e consolidação, uma das grandes e importantes conquistas dos movimentos sociais indígenas que se intensificaram nas décadas de 80 e 90 do século XX.

Figura 4 - Escola Yanomami 1



Figura 5 - Escola Yanomami 2



Fonte: Acervo institucional da SECOYA (S/D). Fonte: Acervo institucional da SECOYA (S/D).

As escolas dos Yanomami começaram a se construir, na perspectiva do que determina a LDB - Lei 9394/96 – e os documentos legais pertinentes, no final dos anos 90 e se desenvolveram intensamente nas duas primeiras décadas do século XXI.

A documentação da língua Yanomami (L1) permitiu a inclusão de práticas pedagógicas de alfabetização e letramento nas escolas dos Yanomami, em situação de igualdade de importância em relação às práticas pedagógicas na língua oficial do país, na modalidade padrão culto, para abordar e mediar os saberes tradicionais que emergem da cultura milenar, que os traz ao século XXI, com práticas culturais preservadas, e lhes permite entrar e sair do mundo de cultura ocidental.

Não podendo prescindir da língua oficial brasileira, o aprendizado da língua portuguesa (L2) possibilita a passagem da tradição oral à escrita em ambas as línguas e, com isso, ampliar as estratégias de comunicação em situações de interação. Assim possibilitou-se não só a documentação dos saberes tradicionais herdados dos ancestrais, mas também as transformações que se vem operando na situação de contato com os *napë*.

Os registros históricos e antropológicos dão conta de que, desde os primeiros contatos, as culturas Yanomami e *napë* oscilam entre etnocentrismo e a alteridade de ambas as partes, tendo havido situações de grandiosas colaborações, mas também de desrespeito, agressões físicas e simbólicas, porque “Todo sistema cultural tem a sua própria lógica e não passa de um ato primário de etnocentrismo tentar transferir a lógica de um sistema para outro” (LARAIA, 2000, p. 90). Os *napë* não teriam conseguido sobreviver aos perigos da vida na floresta sem a colaboração dos indígenas, que constroem conhecimentos cartográficos nas vivências cotidianas de nomadismo, caça, pesca e coleta de alimentos.

Os conhecimentos *napë* também trouxeram avanços importantes à cultura dos povos indígenas com trocas de artefatos e utensílios como bacias, facões e panelas em alumínio. Em termos práticos, essas trocas têm facilitado a vidas dos Yanomami e dos *napë*, os envolvidos nos contextos interculturais concernentes a esta pesquisa. Deste modo, a colaboração e a confiança são aspectos que também permeiam as relações interculturais, nas escolas dos *xapono*, ambiente propício às trocas materiais e simbólicas, que se expressam em projetos conjuntos, envolvendo os Yanomami do Marauiá e Demini e os *napë* da SECOYA. Nessa relação, considerar os saberes do “outro” torna-se “espelho” e, aprender com ele possibilita o desenvolvimento integral¹⁸, formando-se uma rede de proteção em torno dos sujeitos envolvidos nos processos sócio-históricos e construção de bem-estar social em situações de contato, porque “O homem é um ser que pensa e pergunta [...] Contesta o mundo existente em busca de um mundo melhor, pois a utopia é constitutiva do ser humano. Não só quer entender

¹⁸ Toma-se como referência o conceito de saúde, na perspectiva da Organização Mundial da Saúde (OMS): bem-estar físico, mental e social.

a natureza, mas transformá-la” (ZILLES, 2005, p. 15). Portanto a alteridade se mostra como base para a colaboração, uma vez que:

Analisando-se as formas como tem sido desenvolvida a educação nas escolas Yanomami organizadas em parceria com a ONG, o modo como as pessoas dos xaponos reagem às ações de educação formal e considerando-se como têm sido vividas as relações dos Yanomami com os não índios nos últimos trinta anos (marcadas por agressões e desrespeito por parte dos não índios), pode-se afirmar que está em construção um projeto de educação intercultural que tem muito a ensinar para outros povos e para educadores e técnicos envolvidos em experiências semelhantes (WEIGEL, 2014, p.186).

Longe de ser uma discussão restrita aos Yanomami, a escola específica e diferenciada concerne aos diversos povos indígenas, aos não indígenas e indigenistas, pois a sobrevivência das culturas e suas línguas dependem da garantia de políticas públicas originadas no texto da Constituição Federal de 1988, pois:

Hoje, a demanda por escola está presente em quase todas as comunidades indígenas que mantêm relacionamentos com segmentos da sociedade brasileira. E essa demanda não é por qualquer tipo de escola, mas por uma escola gerida por representantes das comunidades indígenas, que permita acesso a saberes universais, mas sirva de ponto de referência para processos de valorização e resgate cultural. Passado o momento de absorção de uma instituição tipicamente ocidental, o que se assiste hoje, em todo o país, é o processo de dar uma feição indígena à instituição escolar nas aldeias (GRUPIONI, 2002, p. 4-5).

Não se trata de reproduzir o modelo de arquitetura e de funcionamento das escolas das cidades que se orientam pelas culturas urbanas para a vida nas cidades, mas uma escola em que o povo se reconheça como sujeito através de processos educativos coerentes com as reais necessidades que determinam e condicionam a interculturalidade (FLEURI, 2003) a partir da alteridade e assim:

Os povos indígenas no Brasil têm reivindicado uma escola indígena que lhes sirva de instrumento para a construção de projetos autônomos de futuro, dando-lhes acesso a conhecimentos necessários para um novo tipo de interlocução com o mundo de fora da aldeia. Nesse processo, a escola ganhou relevância dentro do movimento indígena, e os professores indígenas, organizados em uma nova categoria de profissionais, têm hoje uma pauta própria de luta e reivindicações. Nesse cenário, um novo papel está sendo desenhado para a escola indígena no país (GRUPIONI, 2002, p. 7-8).

Para Arroyo (2004) o conhecimento sobre as necessidades e problemas dos grupos só podem vir dos movimentos sociais daqueles que os vivenciam. A coerência das demandas se

constrói socialmente e no interior desses movimentos, onde se produz a vida e enunciados política e historicamente situados sobre seus projetos de futuro:

Em forma de uma grande rede, as populações indígenas, ao lado de outros movimentos sociais e de seus assessores, com apoio de alguns setores dos meios de comunicação e de acadêmicos fontes privadas, agências humanitárias, organismos governamentais e de direitos humanos, ao redor do continente americano formaram um grande movimento social a nível local, nacional e internacional para o reconhecimento dos direitos às novas formas de educação escolar. Através deste movimento, estiveram fazendo visível sua rejeição ao assimilacionismo como política pública e inscreveram a diversidade como marca de uma nova forma de direito social a ser conquistada também nas novas propostas educacionais (MONTE, s.d., p. 1).

Os textos da legislação educacional brasileira não criam condições materiais para a inclusão social e diversidade cultural, pois os significativos avanços resultantes dos movimentos sociais indígenas encontram, ainda, obstáculos à plena realização de programas e a projetos voltados ao desenvolvimento da escola indígena, de tal sorte que “[...] a escola não tem, até o momento, ocupado o lugar privilegiado por onde passa a reprodução cultural dos Yanomami. Os Yanomami já possuem mecanismos próprios para a transmissão dos saberes tradicionais” (SECOYA, 2001, p. 9), considerando que a preservação de cultura e língua próprias é uma prova de uma educação de qualidade, por meio da qual os saberes tradicionais são repassados às gerações, através dos milênios que antecederam os primeiros contatos com os *napë*.

Portanto,

[...] as formas como culturalmente se concebe o tipo de *homem* e de *sociedade* são estruturantes do ato de educar e [...] definem no desenvolvimento das práticas escolares as opções por conteúdos, métodos e formas que estão imbricados no processo educativo (WEIGEL, 2014, p. 179).

Então, ao reivindicarem escolas, os Yanomami desejam preservar sua cultura para as gerações futuras e se juntam às muitas vozes que ecoam dos demais povos ameaçados pelo etnocentrismo, considerando o entendimento que:

[...] os povos indígenas querem dominar a escrita e a leitura para se impor melhor na nossa sociedade, para não serem discriminados etc. Eles querem dominar um produto cultural nosso para trafegar melhor por aqui. Ao lado dessa questão tem a questão de que esse produto cultural apaga o outro, que é a oralidade. E a oralidade, até onde a gente sabe, é o que vem dando sustentação, manutenção e reprodução dessas sociedades até hoje. O uso da escrita nas sociedades indígenas ainda é muito reduzido. Está havendo uma naturalização muito grande em relação a esse produto cultural da sociedade dominante que é a escrita (GUIMARÃES, 2001, p. 110).

De acordo com Bourdieu (1989), a escola é um campo social no qual professores e estudantes são agentes sociais que ensinam e aprendem, em um processo dialético permeado de tensões entre si. No caso da escola Yanomami, como em qualquer outra escola, as diferenças também existem, sobretudo porque o critério de formação de turmas é o nível de conhecimento do aluno, então, essa composição se dá reunindo homens, mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos. Assim, pode ocorrer a situação de um filho estar na mesma sala do pai e saber tanto ou um pouco mais que os de mais idade, além disso, algumas escolas estão instaladas no interior dos *xapono*, sob a vigilância dos comunitários de todas as idades que acompanham ativamente as educação escolar das crianças.

Na escola, ocorre um entrecruzamento de culturas, habilidades particulares, modos de fazer diferentes, concepções e papéis sociais diferentes, que formam zonas interculturais a partir de lugares e entrelugares (BHABHA, 2003; FLEURI, 2003; BERGAMASCHI, 2012) que favorecem as negociações de sentidos nos processos de construção da identidade, como ocorre na vida social. A interculturalidade é entendida como

[...] a interdependência, interação e comunicação entre os campos do saber, ou disciplinas, o que possibilita a integração do conhecimento em áreas significativas. Pode ser compreendida como sendo a reciprocidade entre os componentes curriculares e áreas de conhecimento (SECOYA, 2015, p. 20).

Esses lugares são fronteiras simbólicas, onde os agentes sociais estabelecem acordos para se tirar proveito máximo dessa heterogeneidade, jamais para homogeneizar, dada a riqueza que se pode extrair das situações que se produzem nessas zonas de onde pode emergir o “novo”, as sonhadas estratégias para os confrontos e negociações com a sociedade dominante para que se reconheça a diferença como riqueza e não como desvantagem.

As escolas do Marauiá e Demini deparam-se historicamente com as imposições para assumir feições que sejam familiares aos técnicos da burocracia do Estado (WEIGEL, 2009), portanto precisam realizar procedimentos e protocolos que só fazem sentido para os técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação. Com isso, a sala de aula é marcada pela presença simbólica dos *napë*, que, mesmo ausente fisicamente, impõem forte pressão para que a escola indígena se faça reconhecer pelos olhos do etnocentrismo que caracteriza a cultura dominante, de tal sorte que:

[...] a ONG enfrenta diversos problemas para a manutenção do funcionamento das escolas Yanomami. Entre eles estão, como já dito, a falta de compreensão por parte das secretarias de educação no que diz respeito à questão de sua proposta diferenciada, mas também a falta de material didático em língua Yanomami, a

rotatividade de professores assessores não indígenas para o campo (em função da natureza do trabalho, que requer pelo menos 8 meses em área indígena por ano) e a falta de compreensão dos próprios indígenas sobre a questão da escola diferenciada, que muitas vezes é vista como sendo de qualidade inferior (ROBLES; BRAIDA, 2015, p. 11).

O que se apreende, então, é que, de um lado, tem-se os técnicos burocratas das secretarias de educação a impor um “novo” que os Yanomami rejeitam, portanto resistem e tentam fazer com que a escola e o trabalho docente sejam providos de sentido próprio e distante das referências homogeneizantes dos *napë*. Portanto, para construir a escola específica e diferenciada, as lideranças, os comunitários e professores Yanomami e *napë* da SECOYA e de Instituições de Ensino Superior (IES) entretencem relações marcadas pelo respeito mútuo e colaboração, com base na participação dos comunitários, nas discussões e decisões sobre os fazeres escolares e tudo a eles relacionado: a merenda escolar, a formação inicial e continuada dos professores, as estratégias de ensino-aprendizagem, o currículo, as teorias, as práticas e a realidade das aldeias.

Aos Yanomami se impõe o conhecimento da cultura nacional hegemônica, mas não se impõe à cultura hegemônica qualquer aprendizado relevante de quaisquer culturas indígenas, por não considerá-las importantes, ainda que sejam culturas milenares, portanto,

[...] o grande desafio da escola Yanomami é fazer conhecer aos Yanomami a sociedade que os envolve, com sua multiplicidade cultural, seus saberes e paradoxos, suas concepções de direitos e deveres dos cidadãos, suas desigualdades sociais, seus desafios de utilização racional dos recursos naturais, possibilitando um olhar crítico sobre o que vem do ‘mundo de fora’ (SECOYA, 2001, p. 9).

Esse conhecimento se expressa em linguagens diversas nos livros de leitura e nos materiais didáticos, assim como nas revistas, nas leis e livros de áreas diversas. A língua portuguesa, então, se torna ferramenta indispensável para adentrar e explorar o mundo *napë*, tão diferente das serras e das matas que lhes têm garantido a sobrevivência. Fazer a educação das novas gerações de Yanomami implica assumir a responsabilidade e empreender ações nos espaços de suas escolas e fora delas, a fim de lhes assegurar a manutenção das conquistas pelas quais os ancestrais tanto lutaram para lhes deixar de herança um mundo melhor e mais seguro, pois:

Os processos tradicionais de socialização das crianças nas comunidades indígenas convivem hoje com a instituição escolar. Escola e comunidade não podem estar desvinculadas do ritmo e do padrão da vida indígena. A escola não é o único lugar de aprendizado, nem deve substituir momentos formais e informais de transmissão de saber. A comunidade tem muito a dizer sobre como a escola vai funcionar e que tipo de indivíduo ela vai formar (GRUPIONI, 2002, p. 7).

Assim, a tradição não precisa e não pode morrer por imposição e pressões externas sem que os Yanomami resistam de modo inteligente, porque:

Entende-se também que o conhecimento tradicional Yanomami tem seu espaço na escola, onde os Yanomami expressam sua originalidade cultural e se utilizam da própria escola para fortalecer e/ou resgatar aspectos da sua cultura que julguem importantes (SECOYA, 2001, p. 9).

Os Yanomami expressam em cada discurso, nas mais diversas situações de comunicação com a sociedade nacional, que desejam continuar a existir como são, em suas terras, resistindo a essas pressões externas, reafirmando sua identidade e língua no direito à diferença. Sabem e reconhecem, porém, a importância da aprendizagem e apropriação dos conhecimentos dos *napë*, conforme se enuncia o sábio e respeitado líder-xamã:

Nós queremos a escola para aprender a escrever a própria língua Yanomami, para não perder a nossa língua, para garantir a história dos Yanomami. Se não, os “napë” vão continuar invadindo e ensinando só a língua deles, estragando a nossa, e isso nós não queremos. Nós queremos que nossa língua permaneça com o jeito dos Yanomami. Queremos aprender a trabalhar com o papel, como vem acontecendo, porque o Yanomami já aprendeu um pouco. Para nós isso é importante porque ajuda a preservar a nossa língua (KOPENAWA, 2000 apud SECOYA, 2001, p. 9).

E com esse pensamento, os Yanomami persistem em metamorfosear a escola inventada pelos *napë* em uma escola específica e diferenciada, tendo como referência sua rica cultura orientada pelos *xapori*.

2.2 A escola Yanomami: gênese e Projeto Político-Pedagógico

A identidade da escola Yanomami tem sido construída, buscando-se assegurar a coerência dos processos de educação escolar em relação ao seu modo específico e diferenciado de viver e conceber o mundo nos diversos espaços de aprendizagem, conforme a interculturalidade possibilita. Para tal, os Yanomami têm empreendido importantes esforços, contando com o auxílio dos profissionais da SECOYA, no que tange à garantia da sobrevivência da etnodiversidade e dos direitos constitucionais, sobretudo, quanto à manutenção da posse de seu território, sua cultura e língua materna:

[...] entendemos que uma proposta de educação intercultural não deve limitar-se somente à dimensão da diferença, esquecendo a dimensão da desigualdade e as relações de poder e dominação às quais as minorias étnicas são submetidas, pois se não houver uma preocupação com estes últimos aspectos, a educação ainda que

‘intercultural’, continuará contribuindo para a reprodução das estruturas de discriminação social (NASCIMENTO, 2017, p. 291-292).

Os RCNEI estabelecem as diretrizes e constituem o ponto de partida para a construção e o desenvolvimento das escolas Yanomami nos *xapono* do Marauíá e do Demini, pois:

Nos últimos anos, os professores indígenas, a exemplo do que ocorre em muitas outras escolas do país, vêm insistentemente afirmando a necessidade de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as novas demandas de seus povos. Esses professores reivindicam a construção de novas propostas curriculares para suas escolas, em substituição àqueles modelos de educação que, ao longo da história, lhes vêm sendo impostos, já que tais modelos nunca corresponderam aos seus interesses políticos e às pedagogias de suas culturas (BRASIL, 1998, p. 11).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Yanomami descreve, em sua versão preliminar, os sentidos que as comunidades dos *xapono* atribuíam à escola, no momento histórico de sua fundação e em parceria com os professores *napë*, ao longo da realização de um dos primeiros módulos de formação docente, mas:

[...] 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 (AGUIAR, 2018, p. 61).

O modelo de escola proposto pela SECOYA não foi aceito pelos técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Santa Isabel do Rio Negro – Marauíá - logo no início da atuação desta ONG em apoio aos Yanomami, porque o modelo então exigido era o padrão da escola urbana, desenvolvido pelas escolas fundadas e dirigidas pelos religiosos da ordem católica salesiana, estabelecidos havia muito mais tempo, todavia:

A escola indígena como executora de uma experiência pedagógica peculiar tem que ser legitimada a partir da criação da categoria escola indígena junto aos sistemas estaduais e municipais de ensino. Só assim, a especificidade da educação intercultural será assegurada e as escolas poderão ter acesso aos diversos programas que têm por objetivo o desenvolvimento da educação fundamental. Para que a regulamentação da categoria escola indígena se efetue é necessário que o Conselho Nacional e os Conselhos Estaduais de Educação avancem no sentido de normatizações específicas que atendam o direito à diferença garantido na legislação. Do mesmo modo, aos técnicos envolvidos com a educação escolar indígena deve ser esclarecido que a escola indígena não pode ser normatizada nos termos das demais escolas do sistema (BRASIL, 1998, p. 38).

A base para essa nova proposta de escola, contudo, foi e continua sendo os fundamentos teórico-metodológicos da legislação brasileira vigente (Constituição Federal de 1988; Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB e Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena/RCNEI), portanto a postura dos técnicos da SEMED de Santa Izabel do Rio Negro evidenciava uma forte contradição, já que o determinam os documentos legais é que se destaquem os aspectos de diferenciação e especificidade. Portanto transpor simplesmente o modelo urbano para as comunidades indígenas se mostra incoerente e ilegal, além de ser desrespeitoso em relação a todos os investimentos que os Yanomami vêm fazendo.

Essa versão preliminar de PPP padrão para as escolas Yanomami dos estados Amazonas e Roraima darem seus primeiros passos trouxeram os primeiros elementos construídos conjuntamente para dar início à construção de sua identidade institucional, a partir da reflexão promovida pelo curso de formação iniciado em 2001. Escrito originalmente em língua Yanomami e, posteriormente, traduzido para a língua portuguesa por uma equipe formada por professores Yanomami e *napë* do quadro da SECOYA, durante um dos cursos de formação que se desenvolveram no *xapono* Ajuricaba, na área do Demini, o referido documento registra, em ambas as línguas, o caráter preliminar da proposta que foi sendo modificada, no decorrer da formação e à medida que os conhecimentos das diferentes áreas foram apresentados como objeto de ensino aprendizagem, conforme a flexibilidade da Proposta Curricular de formação dos professores permitiu.

O PPP da escola Yanomami analisado contém apenas 21 páginas e se constitui em temáticas consideradas estruturantes da proposta de educação escolar. Cinco páginas (p. 6-7) dedicam-se a apresentar o modo como os Yanomami concebem a escola e seu papel. A relação da comunidade com a escola (p. 8-11) é o tratada em texto mais longo. Na sequência (p. 12-14), duas páginas são dedicadas à política linguística adotada, a fim de valorizar a língua Yanomami. As responsabilidades do professor Yanomami são destacadas (p. 14-16), desdobrando-se em: responsabilidades com os alunos, participação em cursos de formação, planejar, registrar em diário de classe as atividades realizadas, pesquisar e elaborar um calendário coerente com o calendário Yanomami. Não se evidencia a estrutura formal do documento um PPP, como se concebe tecnicamente, mas se estabelece um norte para os professores Yanomami, “navegantes de primeira viagem”, darem início à jornada de trabalhos de construção de suas escolas.

Na ocasião da fundação da Escola Yanomami e da elaboração do PPP, havia 60 comunidades representadas, com 89 professores para atender 884 alunos, sob a orientação das Equipes de Educação da CCPY e da SECOYA. Da região do Marauíá, participaram professores das comunidades/*xapono* Ironasiteri, Ixima, Pohoroa, Pukima, Raita e Xamatá; do Ajuricaba, a comunidade Kumanapi; e do Demini, Watoriki, totalizando 24 professores.

Em uma das primeiras páginas do PPP, o texto de autoria dos professores Yanomami se inicia, ao apresentar a recém fundada escola, afirmando que “Sem nossas escolas nós não aprenderemos” (PPP, 2002, p. 6), o que parece evidenciar um papel redentor da escola, desqualificando os modos de aprender herdados culturalmente dos ancestrais, desconsiderando sua tradição milenar que lhes permitiu com que chegar ao século XXI com sua rica cultura e língua materna própria. Para D’Angelis (1997), os indígenas precisam analisar o papel que as escolas indígenas desempenham, pois aparentemente algumas apresentam um quadro de descompasso em relação aos seus “objetivos”, pois:

O projeto político-pedagógico é *práxis*, ou seja, ação humana transformadora, resultado de um *planejamento dialógico*, resistência e alternativa ao projeto de escola e de sociedade burocrático, centralizado e descendente. Ele é movimento de ação-reflexão-ação, que enfatiza o grau de influência que as decisões tomadas na escola exercem nos demais níveis educacionais. (PADILHA, 2003, p. 01).

À medida que se avança na leitura da proposta, essa primeira impressão redentora vai se dissipando e dá pistas a novas possibilidades de interpretação. Já que os ancestrais não se relacionavam com os *napë*, a necessidade de se ter escola chega às comunidades Yanomami com o contato, isto é, ao se estabelecerem relações sociais impostas pela chegada dos *napë* seja pelas missões religiosas seja pelas invasões de suas terras ou ainda pela necessidade de negociar com comerciantes e organizações governamentais entre outros. Os professores esclarecem que a necessidade e o desejo de se ter escola vieram do contato com os *napë*, pois era necessário “*aprender com eles*”, o que parece remeter, num primeiro momento, a uma disposição de submissão à cultura dominante, mas o que sempre esteve por trás desse interesse em ter uma escola é aprender com “eles”, os “outros” diferentes, o que não existe na Cultura Yanomami, mas que tem sido usado para os definir, classificar, hierarquizar, discriminar e submeter à cultura dominante.

A leitura e a escrita dos conteúdos que os *napë* expressam, por meios diversos, bem como o conhecimento da visão de mundo discriminatória e etnocêntrica destes outros possibilitam pensar e construir estratégias inteligentes de defesa e protagonismo sem

renunciar às relações pautadas na noção de alteridade, que é a habilidade de enxergar a realidade vivida a partir do ponto de outros pontos de vista. Assim, conhecer o outro é apreender como ele produz discursos que “justificam” ações e comportamentos que garantem privilégios a uns e discriminação e preconceito a outros. Na relação com os *napë*, há fortes tensões que permeiam a história de contato e pós-contato, portanto, tem sido indispensável defender o que já lhes pertence: “[...] nossa casa, nossos rios, a caça, a floresta, a terra, a língua e a nossa história” (SECOYA, 2001, p. 23), com vistas a não se deixar enganar; proteger território e cultura ancestrais. Permeando esses objetivos mais diretos está o processo de comunicação intercultural, para compreender e falar a língua da cultura dominante para se informar e responder na relação interdiscursiva com os *napë*.

2.3 Comunidade e escola: a construção do currículo

Os comunitários Yanomami, sobretudo os anciãos, já entendem a importância da existência e funcionamento da escola para as crianças, portanto seu funcionamento interfere diretamente na vida dos Yanomami, de modo que as decisões da comunidade, as tarefas cotidianas e todo o resto levam em conta o funcionamento e o calendário específico da escola e as folgas oficiais.

A escola é um espaço de aprendizagem, assim como a floresta e outros espaços, mas é um espaço onde há intencionalidade de ensino e de aprendizagem, isto é, há a necessidade de alguém que ensine, o professor, fazendo a mediação do conhecimento produzido pelos ancestrais de sua cultura e da cultura dos *napë*, em uma sala de aula para uma turma de estudantes/alunos. Como a instituição dos *napë*, a escola organiza a vida dos pais não pode se dedicar à educação dos filhos, já que eles precisam trabalhar fora de casa e não têm, geralmente, com quem deixar as crianças que ainda não estejam maduras para atuar o mercado de trabalho, o que não é o caso dos Yanomami cuja vida se estrutura à margem do sistema capitalista de produção econômica. Ao contrário do mundo capitalista, todas as atividades Yanomami são coletivas, portanto, a fundamentação do trabalho não se constrói com base no individualismo. Deste modo, as atividades de produção da vida são primárias refletindo-se no funcionamento da escola e vice-versa.

Quando a caça se torna rara no entorno do *xapono*, a comunidade se vê obrigada a transferir-se ao *xapono alternativo*, para não morrer de fome. A escola os acompanha e, quando isso ocorre, os comunitários carregam tudo o que precisam e conseguem levar para viabilizar as atividades escolares: quadro, livros, cadernos e outros recursos. A permanência

dos Yanomami no *xapono* alternativo pode durar de dois a três anos, ao final dos quais os recursos se tornam escassos e eles retornam ao *xapono* principal, para que o ambiente do outro *xapono* se recupere.

Quando se organizam caças coletivas – caçadas – faz-se uma pausa nas atividades escolares, porque todos entendem que os aprendizados para as atividades coletivas/sociais têm a mesma importância que os aprendizados escolares, pois a escola não é considerada o único espaço onde o ensino e a aprendizagem são possíveis:

Os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem. A escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir na formação de uma política e prática educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual (BRASIL, 1998, p. 21).

Os professores indígenas são comunitários que estão embuídos da tarefa de romper com a condição de tutelados do Estado e das ONGS, para assumir o protagonismo de suas vidas, o que inclui a construção de uma escola que não viole a lógica de produção da vida e pensamento social Yanomami, diferente da lógica da acumulação da cultura dominante. Os indígenas não acumulam bens individualmente, portanto, tudo é coletivo e as soluções aos problemas são sempre discutidas e buscadas coletivamente. Na escola não poderia ser de outro modo.

Nas escolas Yanomami, não há restrição de idade para se tornar estudante, nem segregação por faixa etária para compor as turmas. Assim os comunitários de qualquer idade podem participar da escola, havendo um destaque quanto ao papel dos “velhos” das comunidades/*xapono* aos quais cabe o papel de monitorar o trabalho dos jovens professores em formação, na ausência dos colaboradores *napë*. O monitoramento ocorre, sobretudo, nas escolas que estão instaladas dentro dos *xapono*, como o Raita e o Kona. O que se apreende nos documentos é que, de fato, esse monitoramento funciona mais como uma pressão para que os professores realizem bem o seu trabalho de ensinar seus estudantes, primando pela qualidade do ensino, sem negligenciar suas tarefas.

Nem todas as escolas contam com remuneração aos professores, mas a cobrança e vigilância constante da comunidade para que façam o melhor é intensa e o reconhecimento da qualidade de seus trabalhos é considerado recompensa, deixando-os felizes, segundo falas registradas nos relatórios analisados.

Os professores se referem à reprimenda dos “velhos”, ao se depararem com seus comportamentos identificados como preguiçosos: “Por que vocês professores não estão ensinando corretamente?”. A aprovação da atuação pelos “velhos” evidencia-se nos textos como muito importante, pois são eles que avaliam e dizem aos técnicos da SECOYA como os professores atuaram na ausência de seus funcionários, encarregados de acompanhar e orientar as atividades pedagógicas: “Esses professores ensinam muito bem e por isso os nossos filhos estão aprendendo” (PPP, p. 9). Os “velhos” têm a mesma preocupação dos pais em relação à criança e o desejo de que ela se desenvolva integralmente, por isso fazem o monitoramento, a vigilância e a orientação, sempre que há necessidade na ausência dos assessores *napë* do quadro da SECOYA.

À noite, durante o *Hereamu*¹⁹ os anciãos aconselham e recomendam que o trabalho de ensinar a L1 seja bem feito e que os professores em formação prestem atenção às aulas para aprender e ensinar o modo como esses anciãos falam. Eles têm, então, o papel de ser uma referência qualificada da língua materna e de monitorar o trabalho do professor, a fim de trocar informações que permitam, ao colaborador *napë*, saber o que se passa em sua ausência e ao mesmo tempo poder avaliar a repercussão dos processos formativos. Eles consideram que a escola é boa e os alunos têm um bom rendimento/aprendizado, expressando seu contentamento com o desenvolvimento das crianças na escola, reivindicação coletiva, por cuja construção, todos assumem a responsabilidade.

A Proposta Curricular (2014) descreve uma particularidade de duas escolas mais distantes das cidades e que se desenvolvem dentro dos *xapono* Raita e Kona, na região do Marauíá. Elas diferem das demais, por não reproduzir o modelo ocidentalizado, pois os professores e as respectivas comunidades adaptaram espaços no interior dessas habitações coletivas, colocando bancos, quadros e mesas. Toda a decoração se constitui de trabalhos feitos pelos alunos, proporcionando uma interação intensa da comunidade com a escola.

Sobre currículo, Silva (1996) esclarece que é projeto e não se confunde com a grade curricular. Para Sacristán (1996, p. 36) “O currículo [...] é uma construção peculiar, um instrumento ordenador da socialização do cidadão e do aparato escolar, de toda a prática [...] É o plano diretor da prática dos professores”. Assim, o PPP da escola Yanomami analisado não apresenta elementos bastantes que permitam compreender o currículo escolar, de modo que outros documentos foram analisados para se somar a este, a fim de compreender a proposta de currículo para a escola Yanomami.

¹⁹ *Hereamu* – situações que ocorrem no período noturno nas quais são proferidos discursos pelos velhos para orientar a vida nos *xapono*.

Um dos documentos analisados tem o nome de “Matriz Curricular” e traz elementos que poderiam compor o PPP, pois detalha muito mais a identidade da escola Yanomami e permite construir uma imagem de seu funcionamento e escolhas metodológicas. No referido documento, pode-se apreender que a opção metodológica escolhida pela escola Yanomami é a fusão das práticas de dois modelos pedagógicos: a Pedagogia da Alternância e a Pedagogia de Projetos.

Esses dois modos de projeto evidenciam o caráter inovador da visão de se fazer educação escolar indígena, um dos aspectos, portanto, que contempla o caráter específico desta escola:

O nome Alternância sugere tempos e espaços diferentes e diversos que, explorados alternadamente e integrados, constituem o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a proposta da Pedagogia da Alternância considera os seguintes espaços sequenciais como partes desse processo educativo: o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); a escola, meio em que o (a) aluno (a) compartilha os saberes emanados do meio em que vive com os que estão ao seu redor nesse processo e, simultaneamente, faz reflexões/análises com base científica; ao final, o (a) aluno (a) leva essas reflexões à família e a comunidade, continuando a construção de sua práxis educativa, a qual sempre deve ser questionada, confrontada e reavaliada (SECOYA, 2015, p. 23).

Conforme se avalia no documento, Pedagogia da Alternância é a principal escolha metodológica porque:

[...] permite aos Yanomami a possibilidade de continuarem os estudos e de ter acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos não como algo dado, alienígena, mas como conhecimentos conquistados e construídos a partir da problematização de sua realidade, que passa pela pesquisa, pelo olhar distanciado do pesquisador sobre o seu cotidiano (SECOYA, 2015, p. 18).

Esta abordagem envolve práticas que visam à sistematização dos conhecimentos sobre a realidade e também a reflexão sobre os dados que se constroem nas vivências do estudante, a partir de uma visão crítica e questionadora: Plano de Estudo, Caderno de Pesquisa, Caderno Didático, Visitas de Estudo, Visitas de Acompanhamento, Estágio, Projeto Profissional e Monitor. Essa forma de fazer educação surgiu com o desafio de:

[...] enfrentar o problema colocado de que a terra seria o oposto da sabedoria, da ciência, e de que ao jovem de origem rural não restaria outra alternativa a não ser sair do campo se quisesse alcançar ‘a sabedoria’. A oposição entre a terra e a sabedoria, ciência e sucesso exigia, portanto, que fosse criada uma nova educação (NOSELLA, 1977 apud ARAÚJO, 2015, p. 819).

É importante lembrar que a educação escolar indígena já esteve nos domínios da Educação do Campo e só recentemente vem assumindo-se como um campo particular de investigação e pesquisa.

A Pedagogia de Projetos é uma herança do movimento escolanovista na passagem do século XIX para o século XX, pois tira o foco sobre as ações do professor e recoloca o aluno na relação do ensino aprendizagem, passando a ser o foco principal nos processos educativos. Esse método é descrito como

[...] um conjunto educativo que tem por diretriz orientar o desenvolvimento de conteúdos escolares e cotidianos através da elaboração e implementação de projetos pedagógicos, surgidos da interação constante e boa relação entre professores e alunos (as) (SECOYA, 2015, p. 27).

A principal inovação desta proposta é a participação ativa dos alunos, como sujeitos do conhecimento.

Na avaliação da equipe de Educação da SECOYA e dos professores Yanomami, “Este método propicia a formação de um conjunto harmonioso, porém complexo, que interliga: a comunidade, a proposta da alternância e a formação integral e sócio profissional do (a) aluno (a), ocasionando o crescimento da pessoa e do meio” (SECOYA, 2015, p. 24). Aguiar (2018) afirma, contudo que os professores Yanomami ainda têm dificuldade de planejar suas atividades, o que evidencia a não apropriação da metodologia proposta.

2.4 Níveis de ensino-aprendizagem

A escola Yanomami que se constrói não segrega estudantes por faixa etária ou série, pois os critérios são cognitivos e de proficiência linguística. Durante a maior parte do tempo do processo de construção da escola, eram concebidos quatro níveis de ensino, a saber: pré-silábico, silábico, alfabetização e avançado. Os três primeiros níveis eram de responsabilidade dos professores Yanomami e o nível avançado ficava a cargo de um professor *napë* do quadro da SECOYA, porque era onde se alojavam os alunos com maior proficiência e de onde vinham os professores em formação no Curso de Magistério Indígena.

Os dados evidenciaram que a proficiência dos egressos do último nível da escola Yanomami não era suficiente para acompanhar as atividades em L2, embora fosse classificado como avançado. A abordagem dos conteúdos curriculares do curso de formação de professores em sua quase totalidade foi feita em L2, lembrando que esta língua é o meio e

a condição para o exercício pleno da docência intercultural e bilíngue reivindicada pelos movimentos sociais indígenas. Os diálogos interculturais foram dificultados ou inviabilizados, em alguns momentos, pela falta de proficiência, conforme demonstraram os relatórios analisados e outros documentos publicados a partir dos dados registrados nesses documentos.

Essa classificação de proficiência foi alterada para três níveis: engatinhar/ *Horëarewë*, levantar/ *Upraarëwë* e correr/ *Rërëarëwë*. Nenhum dos três níveis é desenvolvido por *napë*, valorizando-se assim o professor Yanomami que é o responsável pelo processo educacional em todos os níveis.

Horëarewë é o nível que equivale às séries iniciais do Ensino Fundamental, nível da maioria das turmas que se formam, sendo neste estágio que ocorre a alfabetização em língua materna Yanomami. Neste estágio, são trabalhadas as coordenação motora e a alfabetização em língua Yanomami, principalmente. Apresentam-se o alfabeto e os números. Ao que evidenciaram os dados, os professores Yanomami atuam com bom desempenho e prazer no ensino da língua materna.

Upraarëwë é um nível intermediário no qual a língua portuguesa é introduzida. Trabalha-se a matemática e pratica-se a leitura de textos. Não há menção a estudos de gêneros textuais, embora se fale de outras linguagens como desenho e pintura corporal. A narrativa oral se mostra o principal gênero trabalhado e os professores contam com os sábios dos *xapono*.

Rërëarëwë é o nível mais avançado, no qual se estudam as quatro operações, produção de textos e tradução. Os professores *napë* do quadro da SECOYA, que antes eram os responsáveis por estas turmas, assume a nova função de assessoria, passando a fazer o acompanhamento pedagógico.

Com a nova estrutura adotada em três níveis, o aprendizado da língua portuguesa continua sendo um problema a enfrentar (AGUIAR, 2018), dado o fato que é a língua oficial da produção do conhecimento ocidental, além de ser a língua de comunicação com os *napë*, importantes interlocutores em processos de negociação política.

Muitos professores dominam com alguma proficiência a modalidade oral da L2, mas não demonstram ter proficiência em relação à modalidade escrita e suas ferramentas usadas nos planos da recepção e da produção da escrita. Assim, a falta de proficiência, inviabiliza a abordagem intercultural e, conseqüentemente, os alunos deixam de aprender ou aprendem pouco sobre a cultura dos *napë*, conforme objetivo enunciado em discursos de lideranças e professores, a fim de conhecer a sociedade dominante para potencializar as lutas nos planos

histórico e social com vistas a novas relações sociopolíticas onde a alteridade seja apreciada e cultivada.

Deste modo, um dos principais sintomas dessa falta de proficiência em L2 é a demanda por cursos de formação continuada, que sugere a consciência da insuficiência e o compromisso em melhorar os conhecimentos sobre esta língua e praticá-la em situações reais de comunicação, a fim de desenvolver práticas pedagógicas de qualidade no ensino.

2.5 O tempo e o espaço escolar

O tempo é uma medida que lineariza na lógica ocidental os estágios da vida, mas também é a própria vida que não se pode medir em segundos, minutos e horas. A vida se constitui de vivências que se transformam em experiências e sabedoria/conhecimento, envolvendo o corpo numa interação com o ambiente no qual estão os outros viventes e todas as coisas que existem no mundo, ainda eu não sejam todas percebidas. Viver pressupõe a corporeidade que produz memória e imaginário transcendendo os limites de tempo e espaço. Na lógica Yanomami, o mundo existe integrado e em sua complexidade e o tempo não é linear, de modo que presente e passado convivem paralelamente, já que os ancestrais estão presentes em seus descendentes e práticas que têm permanecido idênticas ou levemente modificadas há alguns milênios.

O tempo dentro da escola Yanomami é distinto da escola do napë, temos, por exemplo, o momento particular dos xapono de roçar, dos rituais, do luto pela morte de um parente que dura muitas vezes até três meses, tem também a reforma dos xapono, já na escola dos napë se segue o calendário onde há somente feriados e finais de semana que interferem na sequência das aulas (SECOYA, 2012, p. 22).

O tempo da métrica burocrática na escola Yanomami do Marauiá e Demini é de duas horas diárias, durante quatro dias seguidos, parando no quinto dia, sem distinguir os dias dos finais de semana ou feriados do calendário oficial brasileiro (SECOYA, 2005), o que se justifica pelo fato de as mães Yanomami não trabalharem fora, portanto elas se ocupam das crianças, e, além disso, ensinarem às crianças e aos adolescentes o que é necessário à vida, isto é, todas as atividades relacionadas ao gênero feminino: pesca, coleta, roça etc.

Deste modo, os Yanomami consideram que não há necessidade de se passar quatro ou oito horas na escola, sobretudo, porque é necessário viver e aprender fora da escola, uma vida

autêntica²⁰ junto aos comunitários, durante as atividades de caça, pesca, roça, coleta e outras, na perspectiva da comunidade educativa (GADOTTI, 2007) em seus diversos tempos e espaços.

Como os professores são comunitários, as escolas não param durante os deslocamentos, quando há necessidade de se mudar para o *xapono* alternativo, situação motivada pela escassez de alimentos no *xapono* principal. Tudo o que se pode transportar é adaptado algum espaço para que seja viabilizada a realização das aulas. Os Yanomami gostam de visitar os outros *xapono* vizinhos, ocasião em que participam de rituais e celebrações.

O calendário escolar considera os eventos habituais, portanto, ele é diferenciado para que se estabeleça uma coerência entre as atividades da escola e o modo de viver dos Yanomami, o que seria inviável com o calendário convencional.

2.6 A especificidade da escola Yanomami

Uma das grandes conquistas dos movimentos sociais indígenas foi reconhecer e garantir a especificidade e a diferenciação da escola indígena em relação aos demais modelos de escola importados das escolas das cidades, portanto é necessário construir uma escola adequada à realidade e que atenda as necessidades culturais do povo Yanomami, às suas aspirações de devir do ser humano adulto.

A escola Yanomami se diferencia das demais escolas indígenas por diversos fatores, conforme se apreende nas falas dos comunitários registradas em relatórios da SECOYA, pois já se apropriaram o suficiente da língua portuguesa para falar por si mesmos sobre seus processos educativos e escola:

A escola Yanomami começa cedo e envolve toda a comunidade, assim o que acontece no cotidiano já faz parte da escola. Esta clareza é necessária para a defesa da escola Yanomami e não somente por parte dos professores, mas também essa clareza deve atingir toda a comunidade ‘[...] a escola Yanomami é muito mais que o espaço físico da escola’ porque ‘[...] envolve todo o território Yanomami: os animais, as frutas, os rios, os peixes, a agricultura, a língua Yanomami, a cultura’ (SECOYA, 2005, p. 20).

A cultura indígena não separa os saberes e não os fragmenta em disciplinas, então tudo é conhecimento: o que se herdou dos ancestrais e o que se aprende com os *napë*. Embora haja apenas um ou dois professores em cada escola Yanomami, toda a comunidade participa

²⁰ A autenticidade aqui referida refere-se ao modo de viver não homogeneizado pelo padrão ocidentais.

de suas atividades, ensinando e aprendendo a cultura do povo. O professor é comunitário e pode desempenhar outras funções igualmente importantes como pajé/xamã, tuxaua.

Contrariamente à mulher *napë*, a mulher Yanomami não trabalha fora, portanto não se vê obrigada a passar longas jornadas fora de casa e longe de seus filhos. Além disso, há todo um aprendizado que os filhos adquirem junto à mãe e a toda a comunidade. Assim, o tempo escolar é objeto de discussão e negociação com as secretarias, considerando que as crianças Yanomami passam apenas duas horas por dia na escola, tempo considerado insuficiente para aprender os conteúdos curriculares de matriz curricular exigida pelas autoridades da educação dos municípios-sede e do estado.

Como o tempo da escola é o tempo da vida, pois não separa a vida e a escola, desempenhando diferentes papéis, mas empenhados nos processos educativos considerando espaço e tempo. Com isso, o contexto político e sociohistórico precisa ser levado em consideração para que a escola sirva às necessidades de seu povo, por isso:

A metodologia utilizada no trabalho educacional baseia-se na perspectiva dos alunos construírem um saber próprio, tendo como base fundamental a cultura tradicional, sendo esta complementada pelos saberes da cultura dos brancos. Isto significa que se aproveita a forma de repasse dos conhecimentos através da oralidade, para acrescentar novas formas de comunicação, com introdução do processo de alfabetização na língua materna. Com isto, a leitura e a escrita passam a ser assimiladas como novas formas de comunicação complementares (SECOYA, 2004, p. 15).

Durante as atividades desenvolvidas em um dos encontros de formação, o conjunto de professores participantes esclareceu em relatório de formação que:

Primeiramente é importante termos clareza do que é essa escola diferenciada. A escola Yanomami começa cedo e envolve toda a comunidade, assim o que acontece no cotidiano já faz parte da escola. Esta clareza é necessária para a defesa da escola Yanomami e não somente por parte dos professores, mas também essa clareza deve atingir toda a comunidade. [...] a escola Yanomami é muito mais que o espaço físico da escola porque [...] envolve todo o território Yanomami: os animais, as frutas, os rios, os peixes, a agricultura, a língua Yanomami, a cultura (SECOYA, 2012, p. 20).

Como se constata na fala da coletividade, o cenário de existência dos Yanomami é diferente de outros cenários onde se inserem as escolas dos *napë*, pois o contato com espaços naturais é uma especificidade marcante, segundo o Professor, pois “A escola é diferente da escola dos brancos e nós ensinamos os rituais” (SECOYA, 2005, p. 16).

- Interculturalidade

A escola Yanomami é completamente diferente das escolas da cidade, pois não há espaço para a homogeneização, de modo que a diferença faz parte de sua identidade (HALL, 1999; 2006). Para BHABHA (1978), a interculturalidade resulta das relações interétnicas, constituindo “entrelugares” de onde pode surgir o “novo”, resultante de confrontos, conflitos, tensões, negociações e acordos. Bergamaschi (2012) afirma que o termo interculturalidade está na escola indígena, mas distante da escola das cidades, em relação às quais se usa o termo pluralidade, que é entendido como interação entre diferentes.

A interculturalidade se mostra em maior ou menor grau de intensidade na medida em que a posição em relação ao outro é mais ou menos próxima, pois ela está em toda a parte, inclusive em situação de monocultura, localizada entre a alteridade e o etnocentrismo, traduzindo-se em espaços de tensões e negociações de significados.

Em situações de deslocamento aos municípios-sede e outros, fora dos limites dos *xapono*, no mundo dos *napë*, os Yanomami se deparam com situações de uso intenso da escrita para se organizar e movimentar em endereços, publicidades, negociações com cédulas de dinheiro, documentos de identificação civil, notas fiscais, placas de sinalização com nomes de ruas, letreiros nos ônibus, em cartazes nos portos, aeroportos, postos de saúde e diversos tipos de situação de exposição à escrita e gêneros de escritos que informam, orientam ou divertem. Eis aí a possibilidade de diálogo profícuo com a sociedade de cultura dominante, em espaços de interculturalidade (CANCLINI, 1997; BERGAMASCHI, 2012; FLEURI, 2003, BHABHA, 1978), que é condicionado ao bilinguismo no caso dos Yanomami.

- Bilinguismo

Ao falar de ensino de L1 e L2, nas escolas Yanomami, não se pode deixar de falar em alfabetização e letramento (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; SCHNEWLY; DOLZ, 2004; SOARES, 2003), duas concepções consideradas indissociáveis nos dias atuais. Isso significa que não basta apresentar as letras do alfabeto e a estrutura das línguas-alvo aos alunos, pois é necessário trazê-las à consciência de quem aprende, exposto aos estímulos da escrita cada vez mais intensamente à medida que o desenvolvimento humano avança no tempo em movimentos espaciais dos *xapono* às cidades.

O ensino-aprendizagem escolar não pode deixar de tratar as situações de exposição à escrita, implicadas nos deslocamentos e interação com outros brasileiros nos espaços organizados por placas, cartazes e outros estímulos escritos. As habilidades de ler e escrever textos possibilitam aproximações com os objetivos da escola Yanomami, torná-las instrumentos para gerar as condições de inclusão e interação social, considerando a

diversidade de situações que hoje vivenciam os Yanomami na relação com a sociedade dominante, em busca de seus direitos. A escrita é um importante instrumento de acesso aos conhecimentos científicos, mas também uma arma que permite os embates com adversários, pela manutenção de seus cobiçados territórios e nos espaços simbólicos como as leis e outros documentos registrados em papel que asseguram e detalham os direitos indígenas. Ler e escrever, sobretudo em contexto Yanomami são aprendizados mediados pelo professor, pois implicam conhecimentos que não estão dados na natureza, porque resultam de atividades sociais.

Para os Yanomami é muito importante conhecer a diferença objetiva entre língua materna (L1) e segunda língua (L2), no que tange aos papéis que desempenham no interior de uma cultura qualquer, pois a Constituição Federal de 1988 assegura aos povos indígenas o direito de conservar a L1, no contexto de nossa diversidade cultural, estabelecendo, por outro lado, que a língua de instrução é a L2.

Os diversos contextos linguísticos descritos na literatura sobre a educação escolar indígena indicam uma supremacia da L2 em relação a todas as línguas indígenas, ameaçando-lhes a existência e, diante disso, as culturas desses povos se mostram bastante ameaçadas, considerando que a política linguística brasileira não dialoga, de fato, com essa realidade plurilíngue do povo brasileiro, constituída a partir da inclusão dos povos indígenas, portanto a política linguística indígena no contexto brasileiro e amazônico não pode ser entendida de modo isolado em relação a outras questões correlacionadas, considerando sua complexidade, ao envolver uma significativa diversidade de situações, não sendo possível qualquer tentativa de simplificação.

Nas áreas dos rios Marauíá e Demini, a situação linguística se caracteriza pela ocorrência de uma única língua materna (L1), a língua Yanomami, portanto, é pertinente que se trate do contexto escolar bilíngue e da especificidade da língua portuguesa como L2. Deste modo e em conformidade com os RCNEI,

[...] a língua indígena deverá ser a língua de instrução oral do currículo. [...] Esse tipo de procedimento permite que os alunos que têm pouco domínio do português possam aprender melhor e mais rapidamente os novos conhecimentos de fora, necessários devido ao contato com a sociedade envolvente (BRASIL, 1998, p. 119).

A língua Yanomami é a língua de transmissão do conhecimento que se produz fora, contudo, conforme se apreende nos relatórios de formação da SECOYA, os professores Yanomami não chegam a se apropriar plenamente da L2, ao ponto de obter benefícios

assegurados em leis, tampouco de produzir materiais didáticos próprios para mediar o conhecimento. Entende-se que o aprendizado e uso plenos de L1 e L2 possibilitaria, como ferramentas de comunicação intercultural, usufruir de conquistas importantes e de atuação sociopolítica ampliada em todos os cenários da vida cidadã brasileira, contribuindo, então, para o fortalecimento e a valorização da cultura dos Yanomami e de sua língua materna. Assim:

Não há dúvida de que a escola é o local privilegiado para os povos indígenas aprenderem o idioma português. E isso não é de agora. Ao longo da história da educação para povos indígenas, foi a escola o principal palco para o aprendizado da língua nacional. Ao se perceber, todavia, que o ensino da Língua Portuguesa poderia caminhar mais rapidamente se primeiramente as crianças fossem alfabetizadas em sua língua de origem e, depois de alfabetizadas, aprendessem o idioma português, adotou-se esse modelo: valorizava-se a língua indígena porque ela era a chave para o aprendizado do idioma português (GRUPIONI, 2002, p. 26).

A ideia do bilinguismo na educação indígena mostra-se, contudo, distorcida e tem sido difundida ingenuamente romântica, pois não levam em conta as dificuldades que os povos indígenas de todo o país enfrentam desde os primeiros contatos, com a imposição de uma cultura e língua hegemônicas. Acredita-se que para que sejam “certificados” como bilíngua precisam dominar com excelência a L2, o que nem os *napë*, para os quais a língua portuguesa é L1, conseguem, ainda que se dediquem aproximadamente doze anos ao estudo de sua estrutura e formas de manifestação sociocultural. Essa crença só serve à dominação pela cultura hegemônica que se acredita certificadora da qualidade do uso da L2.

Resistir à aculturação, portanto, passou a ser bandeira de luta dos movimentos sociais indígenas e, ao se falar em bilinguismo, não se admite mais a modalidade chamada de “bilinguismo de transição”, que usa a língua materna apenas para facilitar a alfabetização em língua portuguesa e, com isso, promover um apagamento da identidade original, que se constrói através da subjetivação em processos de interação sociodiscursiva, uma vez que:

De verdade, programas de bilinguismo transicional desvalorizam as línguas maternas, porque a criança compreende claramente que sua língua só serve para falar em casa, mas não serve para aprender nada! Tudo o que é interessante, e tudo o que existe para se ler, está em Português (D'ANGELIS, 2003, p. 41).

O bilinguismo não se resume à aquisição da modalidade oral de L1 e L2, pois aprender línguas implica quatro dimensões de igual importância: compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita. A atividade de leitura permite a mediação com o mundo e se relaciona a essas dimensões em todos os seus aspectos. Deste modo, a complexidade é igual tanto em relação ao aprendizado de L1 como de L2, pois a oralidade

implica compreender e produzir textos e estabelecer relações entre sons, palavras, frases, intencionalidades, pressupostos, discursos inteiros com elementos de prosódia, coerência, coesão, gestos, expressões faciais, recursos a discursos de outros e mal-entendidos. Do mesmo modo, escrever tem suas complexidades, em qualquer língua, e implica tempo maior de reflexão e exercícios com tecnologias variadas como lápis, caneta, cadernos, folhas pautadas e não pautadas, computadores e outras tecnologias de suporte textuais.

A aprendizagem e o domínio da língua indígena materna nas modalidades oral e escrita, neste caso, o Yanomami (L1), adquire um sentido diferente, pois se converte, além de tudo que se pode dizer sobre línguas, em arma para resistir aos processos de homogeneização e reafirmar identidades ameaçadas pela hegemonia da cultura de L2, pois,

É sabido que muitas línguas indígenas hoje no Brasil correm o risco de desaparecer, principalmente quando poucos são os falantes daquela língua, ou quando os pais não mais se comunicam com os seus filhos usando sua língua materna. Aí é só questão de tempo. A escola indígena pode ter um papel importante na manutenção e na valorização das línguas indígenas, e têm sido muito ricas as experiências nesse sentido, em todo o país (GRUPIONI, 2002, p. 5).

O alerta e a ponderação sobre as línguas indígenas maternas nas escolas das comunidades indígenas precisam ecoar, mas a política linguística brasileira, na perspectiva da interculturalidade, não favorece as políticas linguísticas indígenas, pois não há movimentos fora dos territórios indígenas de reconhecimento dos saberes indígenas e valorização da diversidade linguística. O que ocorre, de fato, é a exclusão do indígena por não se expressar “bem” em L2, por usar uma variante, o que ocorre também em relação ao uso de outras variantes da língua portuguesa. A aquisição e apropriação da L1 deve, então, reconhecer que:

[...] A importância da língua está em entender o mundo Yanomami e contribuir para isso é uma das funções do professor. A língua que era apenas oral, passa agora a ser escrita e este registro da fala traz como vantagem a perduração para as gerações futuras do que foi registrado pelas gerações anteriores (SECOYA, 2012, p. 35).

Então a modalidade escrita da língua materna é reconhecida como ferramenta de construção da história e estratégia de preservação da memória do povo Yanomami e um modo de resistir à imposição da língua nacional em suas escolas e *xapono*. A substituição da língua materna pela língua portuguesa traria enormes prejuízos por não representar e produzir o sentido do mundo material e simbólico desse povo da floresta, todavia o seu aprendizado pode ser dotado de utilidade na relação com o mundo dos *napë*: “A língua portuguesa,

abordada pelo viés da aplicabilidade, buscou promover a proficiência da comunicação em 4 campos temáticos: saúde, comércio, defesa do território e escola” (SECOYA, 2001, p. 7).

A aprendizagem da modalidade escrita de ambas as línguas não pode prescindir de atividades práticas escolares e comunitárias no cotidiano da vida Yanomami, considerando que as línguas são manifestações culturais e práticas sociais (BAKTHIN, 1979; SCHNEWLY; DOLZ, 2004) que permitem simultaneamente aos processos de representação, comunicação e interação social, apropriar-se de modelos de escrita, conhecimentos morfossintáticos, semânticos e estruturais dos diversos gêneros usados socialmente.

A língua portuguesa é desprovida, em seu padrão culto, de significados locais construídos no cotidiano dos *xapono*, enquanto os Yanomami vivem, trabalham, participam de rituais e comemorações. Então o projeto de escola deve ser adequado às necessidades culturais do povo que dele se serve, às suas aspirações e do projeto de ser humano adulto, mas:

[...] para valorizar a língua indígena, não basta apenas alfabetizar em língua materna, mas dar à língua indígena um lugar de prestígio. Se todos os conhecimentos novos e interessantes só podem ser acessados através da língua portuguesa, faz-se um discurso implícito, mas muito eficaz, de que a língua indígena tem utilidade apenas dentro da aldeia e no contexto doméstico; para todas as demais atividades necessita-se do português (VEIGA; SALANOVA, 2001, p. 115).

A pesquisa não constatou nos documentos analisados grande diversidade de práticas e uso gêneros textuais escritos em língua Yanomami, contudo há referência a um jornal “*Wanowano*”, no qual são publicadas matérias de interesse coletivo. Ler e escrever em língua materna ou em língua portuguesa não se mostraram atividades frequentes para a grande maioria dos Yanomami cujas falas estão devidamente representadas nos relatórios.

3 PROFESSORES YANOMAMI PARA UM NOVO FAZER PEDAGÓGICO

[...] mais que criticar, cuidar do professor para que ele se coloque a altura da criança. E também, com isso, coloque à altura da criança a escola.

Demo

A formação de professores e o desenvolvimento da escola estão diretamente relacionados ao projeto de homem e sociedade que os Yanomami querem para o futuro, implicando esforços de todos na concretização deste projeto.

Esta seção dedica-se à apresentação, análise e discussão do processo de formação dos professores Yanomami, concebido e desenvolvido pela SECOYA e IES parceiras, representadas por professores especialistas e consultores técnicos, com vistas ao desenvolvimento de suas escolas, na perspectiva da diferença, especificidade, interculturalidade e do bilinguismo.

Conhecer o processo de formação evidencia aspectos e situações relacionadas à autoria e produção colaborativa dos materiais didáticos para a mediação do ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares analisados na Seção 4 desta tese.

3.1 Formação inicial de professores Yanomami: um projeto diferenciado

O professor não trabalha para ele nem para a escola, ele trabalha para as novas gerações [...] As transformações são lentas e dependem muito do professor (SECOYA, 2012, p. 35).

O papel social de professor está associado ao campo do saber e do conhecimento científico envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem escolar, mas ser professor Yanomami vai além do exercício profissional engajado com o desenvolvimento humano e social, pois o seu trabalho é permeado de obstáculos a serem desconstruídos e vencidos. Assumir também o papel de liderança é uma consequência inevitável do enfrentamento aos obstáculos, vindo a somar esforços com outras lideranças em batalhas cujas armas denunciam um cenário de desigualdade de condições para a luta.

Esse papel social vem se resignificando, todavia em todos os cenários de atuação do professor índio e não índio, especialmente, do professor Yanomami, sujeito dos saberes

estruturantes desta tese, em cujos discursos se apreende a complexidade dessa ideia: estudante, profissional do ensino, liderança indígena, gestor escolar, intelectual (GRAMSCI, 1982) e autor de materiais didáticos. Todas as responsabilidades dessas atividades se somam às atividades da existência como comunitário que é o professor Yanomami. Este sujeito precisa, portanto, caçar, pescar, coletar e plantar para a sua subsistência, participando ativamente de todas as atividades sociais e políticas importantes que dão significado à vida e ao desenvolvimento de suas famílias e comunidades, conforme registros constantes nos relatórios analisados, documentos que dão conta de cada etapa de formação dos professores Yanomami em curso de Magistério Intercultural Indígena, possibilitando a compreensão da totalidade e complexidade do processo de fundação e desenvolvimento da escola Yanomami.

Saviani (2009) e Freitas (2002) abordam a formação de professores no Brasil, em retrospectiva histórica, demonstrando o modo como se passou de nenhuma preocupação no século XVIII à criação de escolas para formar professores no século XIX; depois, institutos de formação e cursos de graduação – Pedagogia e licenciaturas específicas – em universidades ao longo dos séculos XX e XXI, destacando aspectos históricos e teóricos, numa perspectiva bastante didática para que se compreendam os entraves ao desenvolvimento da educação nacional bem como as possibilidades de avanço, mesmo em contexto adverso.

De acordo com Saviani (Idem), a questão da formação dos professores vem sendo trazida à discussão desde os escritos de Comenius no século XVII, mas as instituições criadas para formar professores na Europa e EUA, desde então, não tinham qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico. No Brasil, somente após a Independência, essa preocupação emergiu explicitamente, quando se cogitou da organização da instrução popular e, constatando-se uma alternância das tendências políticas e teóricas que envolvem essa questão, havendo uma intermitência descontinuada que se expressa em avanços e recuos, ao sabor das políticas de governo desde a criação de Escolas Normais Superiores a Institutos de Formação e Universidades. Descontinuidade que permanece, com um histórico de indefinições e dilemas ainda não resolvidos nestas primeiras décadas do século XXI, afetando os modos de conduzir a educação nacional, oscilando entre a visão cultural-cognitiva e a visão pedagógico-didática, às vezes combinando, desarticuladamente, as duas visões. Assim vão se estabelecendo padrões a serem reproduzidos de modo indiscriminado sem considerar o quadro das diversidades da cultura brasileira, pois os planos nacionais, diretrizes, leis, decretos, reformas e outros instrumentos legais não têm sido suficientes para resolver os dilemas causados por essas indefinições, embora se tenha o registro de ações que se mostram

impactantes de rompimento com a visão fragmentada da modernidade, com base em teorias que descrevem novas possibilidades de formação e atuação de professores.

Os professores da área Marauíá-Demini não têm formação em nível superior, pois o curso de formação de Magistério Indígena Intercultural levado a termo pela SECOYA (2001 a 2014) é de Nível Médio, com uma matriz curricular específica e diferenciada, na perspectiva da interculturalidade e do bilinguismo, em conformidade com os RCNEI. Nóvoa (1999) defende a ideia de que a formação de professores deve ocorrer dentro da escola, então, o processo de formação de professores Yanomami estaria dentro desta perspectiva, não fosse a inexperiência dos jovens professores que saem do nível mais avançado de ensino da escola diretamente para a docência, devendo implantar as escolas em suas comunidades enquanto recebem formação de Nível Médio para o Magistério Indígena. O autor propõe a formação de redes, nas quais os professores mais experientes possam contribuir para a formação dos professores neófitos com a dimensão prática dos conhecimentos teóricos que os aspirantes a professores aprendem, de modo fragmentado, conforme tradição acadêmica de Nível Superior, pois é na conjunção da teoria e da prática que se pode pensar em termos de formar o professor reflexivo (PERRENOUD, 1999) que tenha condições de transformar a realidade objetiva. Nóvoa propõe ainda que se promovam estudos de caso como metodologia de aprendizagem inspirada na prática dos médicos em clínica, isto é, todos os professores a discutir um caso real ou fictício, em busca de soluções possíveis ao problema do caso estudado.

A formação do professor, para seguir a tendência do pensamento moderno se faz na dupla dimensão da teoria e da prática. Em um terceiro plano se constrói o saber resultante da fusão dessas duas dimensões. Assim, a práxis docente só se torna possível no entrecruzamento e indissociabilidade das duas dimensões citadas, deste modo, “[...] o vivido é, portanto, o ponto de partida para a reflexão” (GERALDI, 1993, p. 163). Nesta relação, em rede, o jovem professor aprende com o experiente professor, que se atualiza, por sua vez, das teorias e tendências de ensino-aprendizagem, até que o jovem professor se sinta confiante para prosseguir com suas próprias pernas sua trajetória, como ocorre nos modos de aprendizagem ancestral Yanomami.

Na perspectiva de Tardiff (2002, p. 34), “Os processos de produção dos saberes sociais e o processo sociais de podem, então, ser considerados como dois fenômenos complementares no âmbito da cultura moderna e contemporânea”, então, sobre ser professor (2002, p. 31), “[...] é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”, portanto, a apropriação de conhecimentos, para além das

vivências pessoais se impõe ao trabalho docente. Deste modo, para além do trabalho de produção da vida nos *xapono*, torna-se necessário compreender de modo mais amplo o trabalho docente, pois implica relações contraditórias, havendo poucos professores remunerados com algum tipo de contrato de trabalho e remuneração. De acordo com os relatórios analisados, há professores Yanomami que atuam voluntariamente seja porque consideram seu trabalho como condição para a existência da escola seja pela esperança de um dia virem a ser remunerados, o que demonstra o reconhecimento da importância não só da pluralidade de conhecimentos e habilidades, mas também do papel estratégico no desenvolvimento a sociedade Yanomami. Para Demo (2008, p. 135), “[...] o professor é uma grande vítima de todos esses anos de descaso, pedagogias e licenciaturas horríveis, encurtadas cada vez mais, ambientes de trabalho muito ruins, salários horroroso [...]”. Do mesmo modo como ocorre com os professores da sociedade *napë*, o trabalho do professor Yanomami não é valorizado pelo Estado, pois não há concursos públicos para tornar legal e visível sua atividade docente tampouco o remunera como trabalhador da educação que é de fato.

O contexto sociopolítico histórico nacional e internacional precisa ser levado em conta para articular a formação dos professores às transformações que ocorrem no campo do trabalho produtivo, superando a fragmentação do trabalho e da visão de mundo, com a criação de redes para atuar colaborativamente, pois ao processo de formação de professores associa-se um descompasso das políticas públicas de formação inicial e continuada em relação aos movimentos de luta pela valorização da profissão e do trabalho do professor. Os processos formativos que os prepara tecnicamente têm que espelhar também o desenvolvimento humano.

Para aproximar a questão da formação dos professores Yanomami do objeto desta tese, os materiais didáticos, é fundamental compreender a ideia de campo social teorizada por Bourdieu (1996), a fim de contribuir para a compreensão das questões relacionadas aos elementos culturais e identitários transpostos para os mediadores do ensino em diversos suportes e formatos, por considerar que os Yanomami do Marauíá e do Demini se aproximam e permanecem juntos pelo que os difere de indivíduos de outros grupos étnicos e de identificação que os torna próximos, como gostos e objetivos comuns.

A ideia de campo social nos impõe uma resignificação, pois supera a ideia de classes sociais, já que a ideia concebida por Bourdieu evidencia a heterogeneidade subjetiva no interior de grupos que se formam e reunidos segundo interesses e habitus compartilhados. A causa comum é a educação escolar indígena afinada com os interesses, propostas e os projetos dos Yanomami, para as futuras gerações, o que impõem a gestão de todo o capital cultural

acumulado, desde os mais tempos mais remotos e longínquos ancestrais até o presente. Importa saber, então, o quê, por que e para que, além de como ensinar esse vasto conhecimento cultural dialogando com os conhecimentos do mundo ocidental. O capital econômico é uma variável importante e indispensável para a formação de professores e desenvolvimento da escola, o que não encontra fonte geradora dentro das possibilidades do campo social Yanomami, dependendo fortemente do financiamento do Estado e, na ausência deste, as parcerias estabelecidas entre as instituições promotoras e financiadoras nacionais e internacionais.

O Estado brasileiro deveria regular e prover de políticas públicas e respectivos recursos materiais para cumprir as leis que orientam a vida e organização das populações indígenas/tradicionais. Nos últimos trinta anos, porém, o Estado brasileiro tem sido omissos em relação às conquistas dos movimentos sociais indígenas, sobretudo, tem fugido à responsabilidade de formar professores indígenas com qualidade referenciada, o que a SECOYA vem tomando para si há vinte e cinco anos, desde a sua fundação, junto aos Yanomami do Marauíá e Demini.

O Estado e seus aparelhos institucionais – Ministério de Educação, secretarias de educação estaduais e municipais - escolheram apenas o papel de controladores, avaliadores e certificadores desses processos formativos, além do reconhecimento jurídico de iniciativas extraoficiais, impondo, muitas vezes, obstáculos e dificultando esse reconhecimento, como se não lhes bastasse a omissão e recusa de recursos para financiar o desenvolvimento da escola indígena.

A base legal para a formação intercultural de professores Yanomami compreendidos neste estudo se expressa nos textos da Constituição Federal, artigos 210 e 231, na LDB - Lei nº 9.394/96, no Plano Nacional de Educação e na normatização do Conselho Nacional de Educação - Parecer 14 e Resolução 03/CEB-CNE, de 1999, a fim de assegurar a formação de professores indígenas em programas específicos e a docência por professores indicados pelas suas próprias comunidades (CADERNO SECAD, 2007).

O papel de professor Yanomami é desenhado pelo grau de representatividade ou legitimidade que o sujeito a desempenhar essa função possui dentro do campo no qual atua, isto é, na educação escolar indígena. Nesse campo, a legitimidade da escola Yanomami é delegada pela sociedade Yanomami, que precisa da escola para construir seus discursos na relação com a sociedade envolvente cujas relações têm sido permeadas de confrontos e conflitos, envolvendo um território, sobretudo, que tem significados diferentes para os Yanomami e para a sociedade dominante.

Os professores Yanomami são amplificadores dos discursos da ancestralidade e das relações com os *napë*, portanto, para atender à especificidades da escola Yanomami em construção e consolidar seus próprios processos educativos, estão em curso duas propostas de formação de professores, uma das quais reproduz o modelo de escola tradicional, isto é, um processo que se fundamenta em paradigmas teóricos e metodológicos fragmentadores do conhecimento, em disciplinas, e se baseia em processos cognitivos de repetição e memorização, portanto:

Quando se define um projeto de formação de professores, é muito mais para cumprir uma exigência da LDB, que dá um prazo curtíssimo para que todos os professores tenham uma habilitação, do que realmente para se dedicar a pensar em que aspecto uma educação escolar pode fortalecer um povo, a dar melhores condições de relacionamento deles com a nossa sociedade (GUIMARÃES, 2001, p. 111).

Os aspectos pragmáticos e a discursividade não se têm mostrado prioritários na formação cidadã e docente, o que se estende ao contexto dos professores Yanomami, conforme se constatou nos documentos analisados, pois o ensino da gramática das línguas materna e portuguesa, bem como a leitura e escrita se mostram como fins em si mesmos. Os gêneros orais estão ausentes da abordagem de ensino de L1 e L2, não havendo valorização da oralidade e seus gêneros textuais próprios. O desenvolvimento da escrita alfabética não considera preceitos de teorias psicogenéticas, que consideram o desenvolvimento integral do ser humano em suas diversas fases. Não se aprendem, portanto, as línguas de comunicação na modalidade escrita, mas adquirem-se códigos a decifrar, o que não favorece o desenvolvimento da discursividade, que resulta da relação do indivíduo com o mundo ao longo de seu processo de subjetivação. Assim:

A gente impõe a escrita e os professores índios exigem a escrita, sem que a gente tenha dominado o mecanismo da oralidade, que é um produto cultural específico, com resultados culturais específicos. A gente não tem esse quadro, e, por não haver essa interculturalidade, você entra com um produto cultural e vai anulando o outro. Estes cursos têm que se colocar a questão da apropriação da escrita mais a questão da oralidade, que tem sustentado a reprodução sociocultural dessas sociedades até hoje (GUIMARÃES, 2001, p. 111).

A postura crítica diante do que se lê não se desenvolve, já que não se propõem atividades de interação social no aprendizado das línguas de comunicação. Deste modo, a reprodução do modelo de escola da cidade estabelece “escola de branco em maloka de índio” (WEIGEL, 2000), com aulas expositivas, pouca ou nenhuma interação e atividades de repetição/memorização, além de uma lógica bastante diferente da lógica que estrutura o

pensamento e a vida dos Yanomami. Este modelo, então, opõe-se às recomendações da SECAD em justificativa registrada em caderno dedicado à educação indígena:

A formação de professores indígenas para o magistério intercultural deve ocorrer em programas especiais que ensejem experiências pedagógicas e curriculares inovadoras. É necessário assegurar uma formação que dê conta dos objetivos educacionais das comunidades indígenas na sua apropriação da instituição escola, atribuindo-lhe sentidos e funções voltados para o fortalecimento de suas identidades étnicas, a recuperação de suas memórias históricas, a valorização de suas línguas e ciências, o acesso a conhecimentos e tecnologias relevantes, tendo em vista a interação cidadã com a sociedade nacional e o exercício da autodeterminação na condução de seus destinos (BRASIL, 2007, p. 42).

Não há nada de novo em reproduzir modelos com base na repetição e memorização, pois as primeiras escolas jesuítas já usavam essas estratégias, com objetivos e finalidade contrários aos interesses das comunidades indígenas, e isto tem provocado atrasos quanto ao desenvolvimento das escolas e sociedades indígenas de todo o país, considerando que:

[...] por mais que se coloquem alguns níveis prévios de escolarização como exigência para o ingresso nos programas de formação, a maioria dos professores apresenta-se semialfabetizada, sem domínio da leitura e da escrita, quer em português quer em suas línguas maternas. Ignorar essa realidade faz com que a progressão nos níveis de formação não corresponda às competências e capacidades dos professores formados e com isso chegam e saem do nível superior professores indígenas que não se tornam nem leitores nem escritores, mas têm diante de si a tarefa de formar crianças indígenas com tais habilidades que nem mesmo eles adquiram nesses processos de formação diferenciada (GRUPIONI, 2008, p. 178).

Deste modo, as comunidades indígenas são impedidas de exercitar a autonomia e o protagonismo, sempre a debater-se com ameaças de retirada de seus direitos constitucionais.

A SECOYA desenvolve outro tipo de formação docente, implicando mudança de paradigma educacional, com vistas à construção de uma escola articulada às necessidades do povo Yanomami: específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Com um currículo flexível, em módulos, a formação transcorreu no período de 2001 a 2014, houve necessidade de reformulações para corrigir os caminhos teóricos e metodológicos, considerando ainda os momentos históricos de embates com a sociedade nacional brasileira. Com isso, aproximou-se da construção de um perfil profissional discutido pelas comunidades indígenas e assegurado pela Constituição Federal e leis derivadas:

O perfil profissional a ser buscado na formação dos professores indígenas corresponde ao de um ator social que age em múltiplas dimensões – sociais, políticas, culturais e educativas – tais como: i) na mediação intercultural entre sua comunidade e agentes da sociedade nacional; ii) na organização de pesquisas para fundamentar sua prática pedagógica que valoriza os saberes indígenas; iii) na

associação da escola com os projetos societários e identitários de suas comunidades; iv) na reflexão contínua do papel da escola no contexto interétnico vivido por sua comunidade; v) no compromisso em transformar a escola em espaço de diálogo intercultural; e vi) na difusão do conhecimento sobre os direitos indígenas (BRASIL, 2007, p. 43).

Ao produzir materiais didáticos, cadernos de campo e relatórios, os professores Yanomami contribuem objetivamente, durante esses processos de formação, para registrar sua história e assumir o protagonismo de suas vidas e, de modo autônomo, os seus dizeres:

Por outro lado, lideranças e comunidades indígenas querem que a escola proporcione o domínio da língua portuguesa para uma interação mais igualitária com a sociedade nacional. Desse modo, é necessário que a formação de docentes indígenas possibilite o acesso às metodologias de aprendizagem e ensino da língua portuguesa, como segunda língua, para que os professores indígenas possam cumprir com esse objetivo educacional (BRASIL, 2007, p. 43).

Conforme se pôde constatar nas atividades dos professores, durante o período de formação, o conteúdo foi contextualizado, usando-se a língua portuguesa em modalidade oral como base para a escrita sobre tema relacionado não especificamente à língua portuguesa em abordagem gramatical (SECOYA, 2012, p. 5):

Nós trabalhamos com quatro conjuntos:
 O conjunto A de objetos usados na higiene corporal;
 O conjunto B de peixes;
 O conjunto C de objetos recicláveis;
 O conjunto D de objetos para construção de uma mesa. Nós fizemos um conjunto grande chamado A e dentro de dele tem quatro subconjuntos (A1, A2, A3 e A4) (Professor 5).

Eu escolhi as pedrinhas, porque antigamente os napë não conheciam os números. Os napë usavam as pedras para contar. Depois que eles foram relacionando a quantidade de pedras com os números (Professor 6).

Vou falar do açá que existe na nossa floresta. Ele serve para fazer vinho e alimentar os Yanomami e os napë. (Professor 7).

Essa é uma flor de caju. Ela floreira e depois vira a fruta e nós podemos comer e fazer suco. Na nossa floresta existe uma árvore grande de caju. A casca serve para fazer chá contra diarreia. O broto também serve para chá contra diarreia. (Professor 8)

O tucumã serve para os animais e pessoas se alimentar. Serve para fazer anel e colar. (Professor 8).

Esses textos aportam importantes elementos culturais e teóricos para a elaboração de materiais didáticos específicos e diferenciados atravessados pela língua portuguesa. Todas as produções analisadas fazem uso da língua portuguesa como meio para construir conhecimentos matemáticos, com temas transversais, contextualizando-se com a realidade

Yanomami, contudo essa riqueza de elementos culturais não foi localizada nos materiais didáticos investigados. Os dados são brutos, portanto, precisam passar por tratamento especializado, associando-os ao discurso didático-pedagógico, para guiar os professores na construção de uma práxis particular, bem como guiar os alunos, que podem contar com mais uma ferramenta para se aprofundar e revisar os conteúdos das aulas na forma de material didático.

O curso de formação de professores Yanomami, com a parceria CCPY e SECOYA, no território Yanomami em Roraima orientou-se por uma proposta curricular flexível que se foi ajustando ao longo do processo, à medida que se executavam os módulos de formação, em processos de planejamento, avaliação e reflexões da parte da equipe executora. Hoje, a proposta curricular está em reformulação, com vistas à formação de novas turmas de professores Yanomami, para o quê a SECOYA criou um Grupo de Trabalho (GT) de cujas reuniões a autora deste trabalho tem participado ativamente.

Os relatórios de formação registram o quanto essa empreitada foi desafiadora em todos os seus aspectos, pois é possível constatar a preocupação em desenvolver um processo de formação específico e diferenciado, construído conjuntamente com os envolvidos no processo. Foram 12 módulos realizados entre os anos de 2001 a 2014, que geraram 12 relatórios de formação bastante detalhados, o que permite reconstituir as etapas do processo, a fim de analisar e compreender a matriz curricular e a sua materialização.

Tão longa duração justifica-se em razão das dificuldades naturais, considerando o custo da onerosa logística para os deslocamentos e materiais necessários ao desenvolvimento de cada módulo em relação aos recursos financeiros disponíveis, então:

[...] cursos de formação de professores com conteúdos mais densos e, portanto, dedicando maior tempo na sua preparação e contando com a participação de especialistas. E para um melhor aproveitamento desses cursos estamos optando por fazê-los mais intensivos, com maior duração e com a participação de um número maior de professores (SECOYA, 2001, p. 9-10).

A formação dos professores Yanomami, assim como a escola, foi uma conquista importante dos movimentos sociais e resulta de inegável habilidade de negociação e disposição dos Yanomami para consolidar sua jovem escola, conforme relatório no qual se registra que:

O Curso de Formação para Professores Yanomami iniciado em 2001 é o resultado de muitas reivindicações das lideranças do Rio Marauíá e de Ajuricaba, na tentativa de desenvolver uma educação adequada à realidade do povo. Durante as etapas já realizadas a Secoya sempre tentou repassar elementos políticos, possibilitando aos professores uma leitura com olhar dos próprios protagonistas, assim como produção

de materiais escritos pelos mesmos, tanto na língua materna, quanto na língua portuguesa. A VI Etapa foi mais um passo na concretização dos sonhos de alguns profissionais da Secoya, da exigência das lideranças e do entusiasmo e compromisso dos professores Yanomami envolvidos neste processo (SECOYA, 2006, p. 3).

O PPP deve conter o currículo escolar a partir das vivências no interior da escola, portanto as propostas curriculares não podem trazer uma cultura curricularizada, o que tornaria as vivências irreais, afastadas da realidade local e da escola, que se devem articular à realidade socio-histórica em sua complexidade de significados. Não se pode ter um currículo único para ser aplicado em todos os *xapono*, desconsiderando os diferentes contextos, pois:

O currículo é uma práxis, não de um objeto estático. Enquanto práxis é a expressão da função socializadora e cultural da educação. Por isso, as funções que o currículo cumpre, como expressão do projeto cultural e da socialização, São realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si. Desse modo, analisar os currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressem em práticas educativas (SILVA, 2006, p. 36).

O currículo está “escrito” na vida dos comunitários, nas necessidades e experiências vivenciadas coletivamente, na natureza de onde se extrai todo tipo de alimento, incluindo o alimento espiritual a partir das relações com os *xapori*.

3.2 Os professores *napë* no curso de formação indígena

Os professores formadores das IES parceiras da SECOYA – UFAM, UEA e IFAM - não tinham conhecimentos da L1, na ocasião do desenvolvimento dos módulos de formação sob suas responsabilidades, à exceção daqueles que ministraram os módulos de L1.

Embora existam materiais didáticos (BEKSTA, 1985; RAMIREZ, 1993), elaborados anteriormente ao Magistério Intercultural Indígena oferecido pelas CCPY e SECOYA, que poderiam ter subsidiado minimamente esses professores formadores na relação intercultural com os professores Yanomami, não se conseguiu transcender o monolinguismo, tampouco inibir as barreiras que se impuseram à compreensão mútua, inviabilizando, assim, a construção de um espaço de intercâmbios mais intensos e diretos, e gerando a necessidade de mediação por tradutores acidentais.

De acordo com o pensamento de Freire (1982, p. 78), “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos”. A pesquisa não constatou registros de situações nas quais se tenha atingido este

estágio tão intenso de trocas, embora não se possa descartar que as trocas tenham se operado de algum modo menos evidente. O que se constatou nos relatórios é que a falta de proficiência dos professores formadores em L1, a língua dos educandos, e a pouca proficiência dos professores Yanomami, os educandos, em L2, língua dos professores formadores, provocaram incompreensões e lacunas importantes no processo de formação, então:

[...] os assessores da CCPY e SECOYA encontram dificuldades em explicar conceitos onde não existe equivalência no mundo Yanomami (pelo menos não que se conheça). E mais difícil ainda é a comunicação entre professores Yanomami e especialistas externos pois esses últimos não tem nenhum conhecimento da língua Yanomami. (SECOYA, 2001, p. 12).

Neste contexto, não se mostram situações apropriadas ao usufruto das possibilidades da interculturalidade, pois o domínio de L1 e L2 pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem se mostram como condições às trocas e negociações.

3.3 Seletividade e rotatividade de professores Yanomami (aspectos políticos)

A análise dos relatórios de formação permitiu aferir que o grupo de professores em formação era constituído majoritariamente por homens, transparecendo que poucas mulheres se interessam pela função de professor na estrutura de organização social nos *xapono*. As mulheres desempenham funções bastante específicas das quais as principais são os cuidados com as crianças e plantio de alimentos da roça.

Os relatórios de formação permitiram também detectar dificuldades em relação à permanência dos comunitários indicados pelas lideranças na função de professor e no curso de formação, destacando-se dois aspectos principais: a seletividade e a rotatividade de professores. Essas dificuldades são atribuídas ao critério de indicação política do comunitário para exercer a função, isto é, nem sempre são indicadas as pessoas que demonstram interesse e potencial para a docência, como critérios objetivos, pois têm prevalecido os critérios subjetivos como o de vínculos familiares ou políticos com as lideranças indígenas.

O cargo de professor é associado a uma posição de prestígio nos *xapono* e, por essa razão, desejado, sobretudo, porque implica o recebimento de remuneração que permite a aquisição de bens de consumo do mundo dos *napë*.

Outros critérios objetivos deveriam ter sido considerados, pois além da motivação pessoal e indicação das lideranças, o aspirante a professor precisou de proficiência oral e escrita avançadas em L1 e L2, registrando-se, contudo, que essa situação fora tratada:

As línguas Yanomami também foram abordadas numa perspectiva territorial, ou seja, são línguas faladas somente na Terra Indígena Yanomami (Brasil e Venezuela). A partir daí houve uma reflexão sobre a política lingüística adotada pela CCPY e SECOYA, abordando questões como o bilingüísmo e neologismos. Também foi dedicado um tempo ao estudo das línguas Yanomami onde o grupo falante da língua *Yanomam* estudou a língua *Yanomami* e vice e versa. Este estudo de uma segunda língua Yanomami teve como objetivo possibilitar aos professores Yanomami a comunicação, entre eles, em línguas Yanomami, evitando-se que a língua portuguesa seja a língua de comunicação entre os grupos [...]. A língua portuguesa, abordada pelo viés da aplicabilidade, buscou promover a proficiência da comunicação em 4 campos temáticos: saúde, comércio, defesa do território e escola (SECOYA, 2001, p. 10-11).

Alguns relatórios analisados, porém, descrevem situações em que a pouca proficiência se mostrou um impeditivo ao avanço da aprendizagem e a persistência de dificuldades (AGUIAR, 2018). Não tendo sido vencidas as dificuldades detectadas durante o processo de formação, novas e constantes demandas de formações continuadas são geradas a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas com pouco ou nenhum sentido, situação que impõe questionamentos sobre o trabalho docente e a atividade de ensinar a ler e escrever em L2 aos alunos, sem que o professor tenha conseguido se apropriar dos conhecimentos necessários à produção e compreensão textual.

Para Tardiff (2002, p. 23),

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a vida profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero.

Contraopondo-se à tradição oral da cultura dos Yanomami, os processos de formação docente preveem a elaboração e produção de materiais didáticos escritos para a mediação do ensino-aprendizagem escolar, em contexto Yanomami, o que representa um importante desafio a enfrentar, considerando a pouca familiaridade dos professores Yanomami em relação à modalidade escrita das línguas materna, Yanomami (L1), e, segunda língua, portuguesa (L2), constatada ao longo da pesquisa, o que é corroborado pela falta de novas produções e/ou atualização espontâneas e sistemáticas de materiais didáticos impressos já produzidos.

3.4 Formação continuada para os professores Yanomami

Diante dos dados que se revelaram na pesquisa, constataram-se novas demandas de formação da parte dos professores Yanomami, o que impõe pensar a formação continuada para atendê-los, a fim de dotar de coerência os processos educativos na escola Yanomami.

Os professores e demais comunitários compreenderam que a autenticidade da vida Yanomami, o protagonismo intercultural e a autonomia para construir suas escolas não estão dados e ainda são necessárias outras trajetórias formativas, de modo que:

A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 27).

A formação inicial não dá conta de formar o professor seja indígena seja *napë* para todos os tempos e contextos da existência humana em face de todo o conhecimento que só se acumula ao longo de muitos anos de vivências no trabalho docente, portanto, é necessário atualizar os professores diante de transformações sociais e tecnológicas, políticas e sobre as tendências pedagógicas, pois a sociedade se transforma a todo o momento, nas mais diversas circunstâncias das relações humanas e sempre há novos desafios a enfrentar.

Assim, após a formação inicial de longa duração e expostos a um currículo específico e diferenciado, novos projetos de formação de professores tornar-se-iam mais ricos e coerentes com a inserção desses professores Yanomami no quadro de formadores da SECOYA, como forma de valorizar o trabalho desses docentes e incentivá-los a desenvolver novas competências (PERRENOUD, 1999), com vistas a prepará-los para a autonomia de seus processos e protagonismo social, em busca de novas conquistas que possibilitem consolidar o modelo de escola que eles constroem e inclui-las no sistema público de ensino, bem como reivindicar melhores condições de trabalho, o direito a nomeação a cargo público de professor, com a respectiva remuneração e novas possibilidades de formação para o magistério indígena.

4 OS MATERIAIS DIDÁTICOS YANOMAMI

Eu acho que todos os livros vão envelhecendo, e eu vou deixando todos pelo caminho. Não há livro que resista o tempo.

Demo

Materiais didáticos são importantes ferramentas de mediação no trabalho do professor, contudo não se explicam por si mesmos, tampouco pelos seus efeitos, mas por suas causas ocultas, as verdadeiras causas dos fenômenos sociais.

Os professores Yanomami estão imbuídos da responsabilidade de produzir seus próprios materiais didáticos, contrariamente ao que ocorre com o professor da cidade que conta com uma grande equipe de autores e editoras para lhe oferecer uma grande variedade de produtos atraentes e preços ao sabor do mercado.

Como esses professores Yanomami constroem seus materiais didáticos nos processos de formação/trabalho (em serviço), o modo de produção revela a essência do fenômeno que se manifesta nos materiais didáticos, objeto desta tese, cuja abordagem é intensificada nesta seção.

4.1 Materiais didáticos: especificidade e diferença no contexto Yanomami

Os materiais didáticos impressos constituem um patrimônio material, porque têm forma física, e imaterial, pelos conteúdos que registram. Eles representam uma alternativa de registro sem descartar o registro de memória com o qual toda a riqueza da cultura vem sendo armazenada e difundida através dos milênios de existência dos povos ameríndios da Amazônia. Por se mostrarem como uma inovação tecnológica, no contexto Yanomami, e de grande relevância para os objetivos da jovem escola Yanomami, este trabalho optou por fazer o tratamento desse tipo de material, a fim de contribuir para a atualização e revisão dos materiais já editados, bem como a elaboração e produção de novos materiais impressos que contribuam para alavancar o desenvolvimento da educação escolar indígena, de modo geral, e dos Yanomami particularmente.

Os professores Yanomami produziram muitos materiais durante os longos anos de formação inicial, mas boa parte dessa produção não foi trabalhada e transformada em material didático, permanecendo em estado bruto. Os documentos analisados evidenciaram que as

restrições orçamentárias para o desenvolvimento dos módulos de formação dos professores Yanomami pela SECOYA restringiram, como consequência, a quantidade e o gênero dos materiais que se pretendiam na origem ser específicos e diferenciados, de modo que:

Ainda são poucas as escolas indígenas do país que contam com materiais didáticos próprios, mas é crescente a produção de cartilhas, atlas, dicionários, mapas, coletâneas de histórias e outros livros, por parte de professores indígenas em cursos de formação. Materiais escritos em língua indígena e no idioma português, a partir de processos de pesquisa e sistematização de informações, têm permitido às crianças indígenas um encontro diferente com o mundo de dentro e de fora da aldeia (GRUPIONI, 2002, p. 7).

Dos materiais que foram elaborados nos módulos de formação pelos professores Yanomami, muitos deixaram de ser aproveitados na produção dos materiais didáticos que foram impressos e distribuídos nas escolas dos *xapono*. Os relatórios analisados registram uma grande quantidade de textos e desenhos contendo ricas descrições, narrativas, ilustrações da cultura Yanomami da área delimitada pela pesquisa, como forma de representação cultural do contexto da vida Yanomami. As limitações financeiras da instituição promotora do curso, porém, impuseram definir prioridades, dentre as quais não se colocaram os materiais didáticos, considerando a cara logística de organização e desenvolvimento dos módulos de formação.

Os documentos analisados dão conta que a maioria dos materiais produzidos permanece em estado bruto, com potencial para ser atualizado e editado, embora se constate nos mesmos relatórios, conforme justificativa, que os recursos financeiros disponíveis para o desenvolvimento do curso de formação e outras ações da SECOYA, bem como a onerosa logística ainda impõem restrições:

Sempre trabalhamos com um orçamento extremamente limitado, há trabalho a ser feito, mas não contamos com financiamento para tais realizações, como é o caso da contratação mais funcionários de nível superior, construções de novas escolas, a promoção de mais cursos de capacitação e sensibilização, para os funcionários de um modo geral. Os problemas de ordem financeira nos limitam efetivamente em nossas ações (SECOYA, 2003, p. 20-21).

Os materiais didáticos impressos Yanomami têm uma portabilidade fácil e leve, servindo tanto ao professor quanto ao aluno, mas também com potencial para incentivar a leitura fora do ambiente das escolas dos *xapono*, porque registram aspectos culturais cultivados milenarmente entre os Yanomami. Assim, podem se tornar materiais de divulgação desta cultura em outros contextos escolares indígenas e não indígenas, bem como se tornar

objeto de estudo em pesquisas culturais, pois contêm marcas da subjetividade dos sujeitos que produzem a cultura Yanomami e de seus interlocutores *napë* em um dos muitos processos de relações interétnicas e interculturais de manifestação de mobilização da inteligência coletiva (LÉVY, 2000).

As inúmeras tentativas de definição de materiais didáticos apresentam uma generalização que dificulta a compreensão do seu significado, isto é, diz-se que material didático é tudo o que o professor usa para mediar o ensino dos conteúdos curriculares ou comportamentos e habilidades que se deseje promover e desenvolver.

Há, entretanto, diferenças de natureza e função dos diversos materiais didáticos produzidos para mediação do conhecimento, portanto, o professor Yanomami precisa conhecer distinguir o se lhe impõe como atividade meio: a produção de materiais didáticos. Os RCNEI estabelecem que os materiais didáticos para a escola indígena sejam elaborados e produzidos pelos próprios professores indígenas, mas não definem claramente o que é material didático (LIBÂNEO, 1992). Esta omissão se converte em uma dificuldade para compreender a diferença entre recursos didáticos e materiais didáticos, produtos culturais de extrema importância para mediar o trabalho docente e tornar as aulas mais atraentes aos olhos dos estudantes e despertar-lhes o interesse pelas descobertas que esses materiais podem proporcionar.

Computadores, aparelhos de telefone celular e quadros são tecnologias de comunicação, com ou sem aplicativos de comunicação e informação, que ampliam as possibilidades de interação com sujeitos de culturas e línguas diferentes espalhados pelo planeta Terra e suas produções culturais, servindo para amplificar as potencialidades do corpo físico do professor com possibilidades, em geral limitadas de voz física para expor conhecimentos produzidos pela humanidade e memória para armazená-los. Há muitos outros recursos que se somam a essas tecnologias como o bastão de giz ou pincel de tinta colorido, que são instrumentos para viabilizar a expressão do discurso didático do professor; livros são suportes para a recepção de textos escritos; cadernos também são suportes: pautados e não pautados para se escrever texto, desenhar tabelas, mapas, quadros, paisagens e imagens de seres vivos e objetos.

A literatura pesquisada (PERRENOUD, 1999; LIBANELO, 2012; BECKER, 2001) permite inferir que os recursos didáticos - ou *Hiramotima nahi mi há onomamotima të pë yuamamowei* - se mostram uma categoria mais ampla na qual se inserem materiais didáticos de diversos tipos, suportes e linguagens no campo da Didática. Materiais didáticos são meios, e não fim, através dos quais o professor opera o ensino e não se explicam por si sós, uma vez

que são produtos culturais, isto é produzidos por um sujeito ou uma coletividade de um certo modo e características particulares. Eles implicam objetivos, escolhas metodológicas, currículo e muitos outros elementos que lhe dão materialidade; são ferramentas de trabalho do professor que, ao utilizá-los, aproxima o conhecimento em relação aos alunos.

Para Demo (1993), o único material didático insubstituível é o professor na tarefa de elaborar projetos e sequências didáticas para tornar o ensino mais atraente aos olhos dos alunos, que precisam trocar horas de descanso e lazer para frequentar a escola. Essa ideia é corroborada por Munduruku (2012), para quem a criança indígena não precisa de material didático para aprender, porque o conhecimento está na natureza que ela apreende e vivencia com todo o corpo. A criança indígena participa de todos os espaços, porque a comunidade é educativa, desenvolvendo-se de modo integrado. A infância é vivida plenamente, por isso precisa de espaço para brincar e se desenvolver, sendo os ritos de passagem muito importantes para marcar os diferentes estágios de desenvolvimento integrado. O professor estimula o aprendizado da criança, através de atividades pedagógicas, jogos, dinâmicas e brincadeiras, fazendo a mediação do que a criança não pode aprender sozinha, como é o caso da leitura e da escrita alfabética, o que encontra forte base na compreensão de mundo, ideia de Freire (1983) expressa nas palavras de Munduruku (2012).

Os professores Yanomami produziram um conjunto de materiais didáticos impressos com o auxílio dos professores formadores, consultores e profissionais da SECOYA, que os editou e distribuiu às escolas dos *xapono*. Todavia sem o apoio das secretarias estadual e municipal de educação e a redução dos recursos para financiamento próprio, esses materiais não puderam ser reformulados, atualizados e reeditados, de modo que a escassez de materiais didáticos impressos se mostra ainda um problema no funcionamento da escola Yanomami,

Mas não basta ter materiais didáticos em mãos, pois para ensinar é necessário saber como o conhecimento foi construído desde seus primeiros estágios, a fim de compreender como ele se mostra nos dias atuais, porém não se tem ensinado a epistemologia ou como a subjetividade humana o construiu, por força da visão ultrapassada que mobiliza quase exclusivamente a memória em detrimento de todo o aparelho cognitivo à disposição para o aprendizado complexo (LIRA, 2015, p. 35).

Demo (2008) defende que os professores precisam produzir seus próprios materiais didáticos, pois é isso que assegura o conhecimento autêntico, isto é, ele escreve sobre o que sabe e ensina, caso contrário não pode ensinar o que não aprendeu e algo de que não se apropriou. Também Giroux (1997) defende que o professor se torne produtor de conhecimentos, um intelectual de sua cultura, em lugar de apenas consumir e reproduzir o que

os autores de livros genéricos exploram e instituem, ainda que não intencionalmente, um guia facilitador do trabalho docente, descartando a prática de planejamento didático.

Tomlinson (1998, p. 2) define materiais em termos igualmente genéricos, listando alguns: fitas cassetes, vídeos, CD-Roms, dicionários, livros de gramática, livros de leitura, livros de exercícios ou exercícios fotocopiados. Jornais, embalagens de alimentos, fotografias, palestras de visitantes nativos, instruções dadas pelo professor (a), tarefas escritas em cartões ou discussões entre os alunos também podem ser usados para mediar o ensino pelo professor. Embora genérica, essa lista pode ajudar muito a compreender a diversidade de materiais didáticos que podem ser produzidos e usados nos processos de mediação pelo professor Yanomami:

Portanto, entre as dificuldades para a produção de materiais didáticos, destacamos ainda a pouca experiência dos professores indígenas para esse tipo de trabalho. Responsabilizamos, nesse caso, os cursos de formação de professores indígenas, pois, não raro, os poucos materiais produzidos apenas apresentam “trajetórias acadêmicas”, que mais servem para os organizadores não indígenas, que se beneficiam da política acadêmica produtivista. Nesse sentido, a crítica que se faz a esses materiais é com relação a pouca aplicabilidade deles como materiais didáticos, pois mesmo aqueles produzidos com boas intenções carecem de um trabalho que desenvolva uma sequência didática sobre o assunto publicado, isto é, as publicações sobre os mitos, as plantas e/ ou a história da comunidade, por exemplo, precisam também conter sugestões de como os assuntos podem ser abordados nas salas de aula (KNAPP, 2016, p. 108).

Independentemente da natureza ou forma dos materiais usados para fins didático-pedagógicos, o importante a salientar é que sempre há conteúdos culturais e interculturais, no caso dos materiais didáticos em escolas Yanomami, conforme a intencionalidade de uso pelo professor. Os materiais didáticos trazem linguagens e códigos a serem apreendidos e aprendidos para uso específico de ensinar e aprender.

Os sujeitos da área delimitada na pesquisa já encontraram prontos alguns materiais muito importantes, resultantes de pesquisas culturais anteriores ao processo de formação desenvolvido pela SECOYA, que serviram de base para a produção dos novos materiais didáticos contendo conteúdos materiais e simbólicos, objetos desta investigação. Além disso, os professores Yanomami podem fazer uso de documentos escritos por viajantes, antropólogos, historiadores e linguistas tais como cartilhas, livros didáticos, dicionário, gramática e outros gêneros da modalidade escrita em língua Yanomami (L1) e língua portuguesa (L2), que também contribuem com novas pesquisas para se produzirem livros de leitura, de matemática e outros, em parceria com a referida ONG e IES parceiras.

Os materiais didáticos são bens simbólicos e resultam dos investimentos de capital cultural (BOURDIEU, 1998) do autor individual ou coletivo, tendo como base os conteúdos da cultura ancestral armazenados na memória dos Yanomami, através da tradição oral, atravessados por novos conhecimentos resultantes das situações de interculturalidade na relação com os *napë*. Esses materiais não se transformam em capital financeiro/monetário, por não serem de natureza mercadológica, portanto não produzem lucros, pois a única finalidade de produção é o uso para mediar o trabalho do professor Yanomami nas escolas dos *xapono*, já que não circulam nos espaços escolares e acadêmicos da sociedade dominante.

A esses professores, entretanto, nada pertence e, não sendo os proprietários dos meios de produção, é o Governo Federal ou a ONG que financia a edição desses materiais, com recursos restritos, o que dificulta a atualização e reedição e limita, de certo modo, a preferência por um gênero específico de material didático, portanto:

Se nós já vivemos sob a égide de cartilhas, de publicações de cunho religioso, hoje são outras histórias que não são decididas junto com as comunidades. É claro que o professor indígena precisa de material de apoio para sua prática pedagógica, mas é só isso que nós vamos publicar? Porque aí você vai dar um uso muito restrito à língua indígena: nas cartilhas e no material pedagógico/ didático da escola. Têm sido produzidos materiais muito importantes; mas é só isso que vai publicar em língua indígena? Que outros projetos esses professores em programas de formação continuada poderiam desenvolver? Produzir biografias de grandes lideranças, jornais, coisas pequenas que circulassem mais pelas comunidades; vídeos, outros tipos de produção ou de vídeo que relatassem histórias do contato, de resistência (GUIMARÃES, 2001, p. 111-112).

O autor citado destaca a necessidade de transcender o gênero “cartilha” para fazer avançar e tornar mais interessantes as atividades escolares, uma das finalidades mais importantes dos materiais didáticos. Conforme se pode apreender:

[...] ainda existem dificuldades de construção de materiais em língua materna que vão além de simples cartilhas para alfabetização. Disso, podemos observar dois problemas: primeiramente, quando não são claras as políticas linguísticas das escolas, no trabalho com a primeira e com a segunda língua, esses materiais são produzidos à revelia, prejudicando ou perdendo um importante momento para a valorização da língua materna. Em segundo lugar, a redução dos materiais didáticos ao caráter infantilizado das produções dificulta a construção de um movimento de leitores e escritores em língua materna, impedindo qualquer possibilidade de aprimoramento das capacidades de leitura e escrita na língua indígena (KNAPP, 2016, p. 110).

Materiais didáticos são meios para o desenvolvimento do trabalho docente, quando usados pelo professor para ensinar, mas, durante a sua produção, tornam-se objetos de trabalho no qual o professor Yanomami emprega energia e conhecimentos, portanto, parcelas

da vida são dedicadas a essa produção. Deste modo, suas memórias e afetos se transportam e marcam essa produção de cartilhas e livros de leitura, sobretudo, entretanto:

A questão da publicação, seja em português, seja na língua indígena, está muito limitada, voltada exclusivamente para questões pedagógicas. Se reduz a isto, quando deveria haver discussão com o professor sobre o letramento: que função a escrita vai ter para determinada sociedade? Ela vai ter a função de revitalizar o uso? Então vamos publicar alguma coisa; vamos definir com os professores uma publicação nessa linha, mas o quê? Histórias do contato, biografias, jornais, o que vai ser? (GUIMARÃES, 2001, p. 112).

O professor Yanomami é sujeito, produtor, da pesquisa que sistematiza o conhecimento tradicional e autor dos textos individuais ou coletivos, além de tradutor para a língua materna e L2. E essa condição lhes proporciona felicidade e orgulho em relação às suas produções. Nesse contexto, ele se torna negociante de formas, conteúdos, estética e outros elementos junto aos professores *napë*, coordenadores e diretores da SECOYA, que os auxiliam na tarefa de produção de seus materiais didáticos e, do mesmo modo, com os professores de IES parceiras, responsáveis pelo desenvolvimento dos módulos de formação docente inicial e continuada, situação ideal para essa produção, valorizando o trabalho do professor Yanomami:

Outra vertente sobre a qual se conta com uma boa experiência acumulada e com resultados extremamente positivos é a da produção de materiais didáticos, elaborados em contexto de formação dos professores indígenas para serem utilizados com seus alunos, em sala de aula. Cartilhas, livros em diferentes áreas do conhecimento, coletâneas de mitos e de histórias, dicionários, mapas e Atlas, cartazes, jogos estão sendo produzidos a partir de processos de pesquisa, no idioma português e em muitas línguas indígenas, baseados em diferentes concepções pedagógicas (GRUPIONI, 2002, p. 5-6).

4.2 Identidade visual dos materiais impressos Yanomami

Os documentos analisados confirmaram que as restrições orçamentárias para o desenvolvimento dos módulos de formação dos professores Yanomami pela SECOYA restringiram, como consequência, a quantidade e qualidade dos materiais que se pretenderam na origem específicos e diferenciados, contribuindo com o panorama de escassez de materiais didáticos específicos e diferenciados para a escola indígena no contexto nacional, portanto:

Ainda são poucas as escolas indígenas do país que contam com materiais didáticos próprios, mas é crescente a produção de cartilhas, atlas, dicionários, mapas, coletâneas de histórias e outros livros, por parte de professores indígenas em cursos de formação. Materiais escritos em língua indígena e no idioma português, a partir de processos de pesquisa e sistematização de informações, têm permitido às crianças

indígenas um encontro diferente com o mundo de dentro e de fora da aldeia (GRUPIONI, 2002, p. 7).

A floresta, as árvores, os animais, palhas, pedras e outros elementos naturais podem ser convertidos em materiais didáticos pelo professor (LIRA, 2015), pois é a intencionalidade de uso que pode torná-los recursos. Do mesmo modo, um quadro negro ou branco pode se tornar material didático, se objeto de ensino-aprendizagem de seu uso em uma sala de aula e outros espaços. Portanto, compreendida a diferença básica entre recursos didáticos, apresentados na subseção anterior, como categoria geral, e materiais didáticos, em sua diversidade na constituição do conjunto de recursos e intencionalidade de uso, é importante destacar que os professores Yanomami usam elementos naturais de sua realidade local, a floresta, como recursos e materiais didáticos para ensinar os conteúdos específicos e diferenciados do currículo escolar, mas também produziram materiais didáticos impressos, para suprir uma carência histórica e generalizada de materiais didáticos, considerando que:

[...] o livro didático é elaborado para cobertura nacional por grandes editoras e professores e alunos são meros usuários. As escolas indígenas, ao contrário, servem a povos específicos, em geral com poucas escolas, de modo que é preciso um modelo diferente de produção do livro: ele é feito, ou precisa ser feito, pelo próprio professor, que neste processo se torna autor. Contrariamente ao que acontece na produção do livro didático brasileiro, não há, nas culturas indígenas, especialistas que preparam os livros sem conhecer os alunos e sem estar em sala de aula, para que o professor então - privado desta prática de reflexão que é a da produção do seu próprio material - aplique o material nas aulas com seus alunos (BRASIL, 1998, p. 69).

Sacristán (1991) questiona por que os professores de ensino fundamental, médio e superior não produzem seus próprios materiais didáticos para ensinar/mediar suas aulas, preferindo reproduzir o conhecimento produzido por outros, sem proceder a qualquer atualização ou considerar os conhecimentos trazidos pelo estudante à sala de aula. Nas salas de aula se produzem ricas experiências que precisam ser valorizadas e evidenciadas nos registros e produções dos professores e agências que os auxiliam em seus processos formativos, pois é na própria escola que podem emergir os elementos para a contextualização do trabalho docente. Portanto:

A produção de materiais didático-pedagógicos: pode ser resultado das ações de registro das atividades anteriores, como as reflexões sobre a prática, a iniciação à pesquisa e o estudo independente, que ganham, assim, uma função educacional e social, postas a serviço do trabalho docente. Muitos cursos de formação vêm funcionando como laboratórios de pesquisa e arte, com o recurso às chamadas oficinas de criação de textos e desenhos, teatro, escultura e música, tendo como referência temas definidos como de interesse, para a produção de livros e materiais

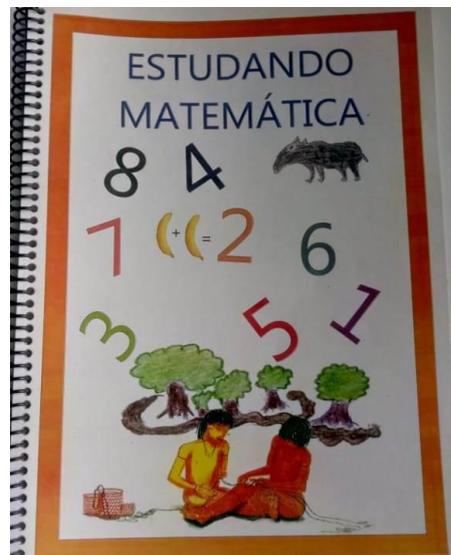
audiovisuais. Esses materiais têm uso e difusão nas escolas indígenas e não indígenas do país (BRASIL, 1998, p. 78).

O contexto e a realidade social diferem de escola para escola, portanto, considera-se que haveria maior coerência quanto ao uso de materiais didáticos se eles passassem por uma revisão e contextualização, a fim de que os estudantes reconheçam-se e identifiquem o tratamento de questões relevantes ao seu desenvolvimento enquanto ser humano individual e coletivamente.

O documento intitulado “Proposta Curricular” (SECOYA, 2014) registra que foram produzidos sete materiais didáticos impressos, dos quais apenas dois não foram localizados nem nos arquivos da SEDUC/AM, onde foi possível acessar toda a documentação usada nesta pesquisa, nem na SECOYA, que produziu e editou esses materiais didáticos impressos na forma de cartilhas, conforme o referido documento, sob os seguintes títulos:

- Estudando matemática

Figura 6 – Capa da Cartilha de Matemática



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

A cartilha “Estudando matemática” apresenta a matemática em seis unidades, segundo a lógica do pensamento ocidental, e seus usos. Os autores fazem uso da L1 e da L2 para apresentar e explicar os temas propostos, além de enunciar problemas, envolvendo as quatro operações matemáticas. Na contracapa, há uma representação na forma de desenho colorido de um Yanomami com os olhos voltados para cima, evocando a atividade cognitiva de

raciocinar, na direção do topo da cabeça, de onde saem números, uma operação de multiplicação e um grande e destacado ponto de interrogação, além das logomarcas de duas ONG, uma nacional e outra internacional, parceiras nas ações que atendem as demandas dos Yanomami. Nas primeiras páginas há apresentação da cartilha, contextualizando seu processo de produção, o objetivo, o público alvo e o projeto de formação de professores, anunciando que “Este livro será usado nas escolas pelos professores Yanomami e seus alunos, sob orientação dos professores *napë*”. Este enunciado suscita questionamentos sobre a autoria do material. No texto que apresenta o objetivo, constata-se que esta cartilha fora produzida durante o módulo de formação, sob a orientação de uma professora formadora *napë* e revisado pela equipe da SECOYA, sugerindo que a autoria seria dos professores Yanomami. Considerando a autoria dos professores Yanomami, não se vislumbra a necessidade da determinação de uso “sob orientação”, já que foram eles que elaboraram e produziram “sob orientação” de uma especialista que os instruiu durante a produção ao mesmo tempo em que ensinava os conteúdos nela contidos. Todas as unidades apresentam temas descontextualizados em relação à cultura Yanomami. É nos exercícios que propõem problemas com as quatro operações de cálculo básico que se pode notar a tentativa de aproximação com o contexto Yanomami, fazendo-se referências a situações e vivências do curso de formação. As ilustrações também buscam essa contextual associando imagens em conhecidas em conjuntos associados aos números. Os elementos que ilustram os conteúdos desta cartilha foram desenhados e coloridos pelos professores Yanomami em formação docente. O material apresenta exercícios estruturais em lacunas, isto é, exercícios de substituição de elementos representativos com a mesma função, alternando um ou outro elemento e exercícios de representação escrita dos numerais cardinais e ordinais. Nos enunciados evidencia-se o uso de uma variante da L2 que não é a padrão que serve como referência para o ensino no contexto escolar.

- *Puu te u pë yahipi hami/reahu te ã oni* – Festa do Mel/funeral

Figura 7 – Celebrações Yanomami

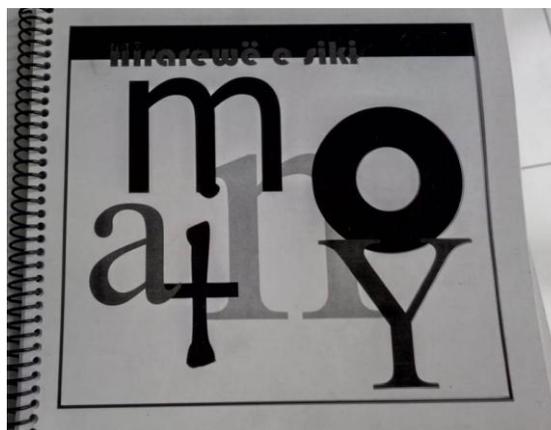


Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Esta cartilha foi toda escrita em L1 e apresenta, desde a capa, ilustrações elaboradas pelos professores Yanomami, representando as comemorações festivas. Os temas que motivaram os textos são duas celebrações importantes para os Yanomami: a festa do mel e o *Reahu*. A apresentação é padrão e pode ser encontrada em outros materiais. É um livro leitura em L1, construído “a partir das histórias e da cultura do seu povo”, que deixam marcas da intencionalidade de valorização da língua e cultura próprias. O material é rico em representações elaboradas em desenhos pelos professores.

- Hirarewë e siki/Hirarewë siki

Figura 8 – Cartilha do professor Yanomami

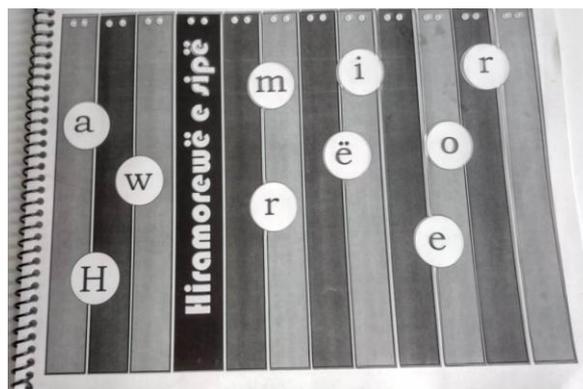


Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Este livro é anunciado na proposta curricular como de apoio ao professor, sugerindo que seja de uso exclusivo deste, embora se constitua de conteúdos destinados à alfabetização e algumas atividades de letramento, através da leitura de textos e ilustrações. As lições ou unidades apresentam as letras do alfabeto Yanomami e as famílias silábicas associadas a ilustrações, contendo desenhos de elementos da cultura Yanomami, priorizando as atividades de leitura e ditado e revisão dos conteúdos trabalhados. As atividades se baseiam na apresentação de elementos linguísticos descontextualizados, nas formas de letras, palavras e frases declarativas, exclamativas e interrogativas, exclusivamente formuladas em L1, não havendo outras propostas de exercícios de sistematização, além daquelas mencionadas que se apoiam na memorização e repetição dos conteúdos.

- *Hiramorewë e sipë*

Figura 9 - Cartilha do aluno Yanomami



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Esta cartilha foi concebida como livro do aluno, a ser usado em par com a cartilha do professor já referida anteriormente, na perspectiva dos materiais didáticos da cultura ocidental para o ensino de línguas, isto é, derivada de um livro mais completo - o livro do professor - que apresenta conteúdos mais densos sobre os temas trabalhados, considerando que o professor já é um leitor proficiente. Nesta versão para o aluno, a cartilha enfatiza as letras do alfabeto Yanomami e ilustra com objetos do mundo de sua cultura, como animais e outros elementos do contexto de uso das cartilhas. Assim, apresentando-se primeiramente as vogais, cada letra aparece de três modos diferentes dos quais o primeiro é uma palavra em cuja grafia a vogal apresentada apareça; a segunda ocorrência é a vogal isolada; e a terceira, é um quadro com o desenho de um objeto cujo nome contenha a letra apresentada. A seguir, são

apresentadas outras palavras que contêm a vogal focalizada e destacada pela ampliação de seu tamanho e circundada com um traço. Em um terceiro momento, propõe-se a reescrita e repetição da vogal em linhas e colunas, totalizando vinte e cinco repetições da escrita da vogal trabalhada. A quarta e última proposta de atividade apresenta um espaço para desenhar o objeto desenhado cuja inicial é a letra trabalhada.

As outras três cartilhas produzidas sob os títulos *Napë hiramorewë pë yahipi hami*, *Yama ki rë hamamonowei tã ã oni* – (cartilha *napë*), *Yaro pë pëka rë kahure hami/Yama ki rë hamaronowei te ã oni* – cartilha do zoológico - e “O corpo humano” não foram localizadas entre os materiais tomados de empréstimo ao Conselho de Educação Indígena - SEDUC/AM. A informação da equipe de educação da SECOYA é que todas as cartilhas serão reeditadas, à exceção desses três últimos materiais didáticos impressos que foram extraviados e não estão mais disponíveis, nem mesmo em arquivo digital, atribuindo-se a este extravio algumas causas como mudanças de endereço da instituição e à perda de equipamentos computacionais e de mídia.

Ao analisar os materiais didáticos produzidos pelos professores Yanomami, durante a formação do Magistério Indígena com o auxílio dos professores e consultores *napë* e colaboradores da SECOYA, evidenciou-se a predominância do gênero cartilha, modelo simples e de baixo custo de edição, este gênero de material didático mostrou-se eficiente para elevar a autoconfiança e autoestima dos professores Yanomami, que cumpriu com uma função importante, no momento em que foram produzidas: que era inventariar o patrimônio cultural Yanomami e constituir um acervo documental em L1 e L2, conforme determinações legais.

Não obstante esses primeiros efeitos positivos, outros gêneros e tipos de materiais didáticos se impõem para aperfeiçoar o modelo de escola Yanomami que se vem construindo no Marauíá e Demini e que sirvam efetivamente à aquisição e aprendizagem de L1 e L2 que são as condições para que todo o aprendizado escolar se desenvolva. Outros empreendimentos mostram-se necessários, porque:

[...] as cartilhas são incompetentes e um equívoco educacional. Se os alunos ainda aprendem, apesar das cartilhas, isto se deve, de maneira precípua, ao bom senso e ao trabalho dos professores, mesmo com todas as deficiências da formação que receberam das escolas de magistério, e à condescendência dos alunos que, perdidos no meio de tanta confusão, não sabem como reclamar, mas continuam acreditando que a escola vale à pena (CAGLIARI, 1988, p. 26).

A crítica que se faz ao gênero cartilha se justifica principalmente pelo aspecto de ser um gênero que só circula dentro das escolas, sem apresentar uma finalidade social que a faça circular em outros contextos, portanto, não se prestam a ensinar o que se necessita para viver, pois os textos são fabricados e descontextualizados e servem unicamente às atividades de codificação e decodificação da linguagem. Esse gênero é esvaziado de intencionalidade de ensino-aprendizagem, pois presta-se tão somente à leitura da escrita esvaziada de significados sociais, já que as comunidades não fazem uso dela em qualquer outra atividade social, contrariamente ao jornal, em língua Yanomami, que serve para publicar notícias atualizadas de interesse de todos e circula dentro e fora TIY.

4.3 Interculturalidade e bilinguismo nos materiais didáticos Yanomami

Os documentos analisados, relatórios e materiais didáticos impressos, não mostram aspectos evidentes de bilinguismo e interculturalidade, no sentido pleno, considerando que esses dois aspectos resultam das interações sociais entre sujeitos de culturas em contato em que se mostra interesse recíproco dos sujeitos pela cultura diferente. Os relatórios evidenciaram que os sujeitos envolvidos no processo de formação de professores Yanomami eram monolíngues, tanto professores quanto estudantes, portanto, restritos às suas respectivas L1, desconhecendo as L2, o que provocou dificuldades e arranjos mediados por tradutores. As dificuldades de tradução existem e têm pouco ou nada a ver com o nível de conhecimento de ambas as línguas, mas a dificuldade de encontrar termos equivalentes ou aproximados para representar as ideias que se deseja comunicar.

Apesar de todos os esforços dos envolvidos, não se construiu um ambiente que se caracterizasse pela ocorrência desses dois elementos nos termos em que favoreça tomar conhecimento e usufruir da interculturalidade em benefício de um processo educativo coerente com seus objetivos. A interculturalidade e bilinguismo se traduzem concretamente em atividades que reflitam a valorização de ambas as culturas e respectivas línguas, pois o monolinguismo evidente nas relações demonstraram que não basta que as línguas e as culturas estejam em contato e, deste modo, a formação transcorreu em tempo bem superior ao que fora planejado.

- A língua materna nos materiais didáticos Yanomami

Se os materiais didáticos são artefatos culturais, significa que eles devem se mostrar impregnados da cultura no seio da qual eles foram gerados, portanto, as situações de produção desses artefatos são momentos ímpares para planejá-los: aparência, conteúdos próprios e coerentes com o contexto local, linguagem apropriada, ilustrações de boa qualidade entre outros procedimentos.

Os materiais didáticos não podem surgir de iniciativas e ideias individuais, dada a sua importância como mediador. Ao contrário, devem resultar de confrontos e conflitos, negociações e arranjos que possibilitem, expressar a unidade na diversidade de pensamentos sobre o objeto e sua composição. Não se pode esquecer que as L1 indígenas encontram-se ameaçadas de extinção pelo uso indiscriminado da L2, que representa os valores da sociedade dominante,

Mas, se a escola pode ajudar no processo de desaparecimento de uma língua indígena, ela também pode, por outro lado, ser mais um elemento que incentiva e favorece a sua manutenção ou revitalização. [...] a língua indígena deverá ser a língua de instrução oral do currículo [...]. A língua indígena será, nesse caso, a língua através da qual os professores e os alunos discutem matemática, geografia, etc. [...] os alunos aumentarão sua competência oral em língua indígena, pois aprenderão a utilizá-la também para falar sobre os novos conhecimentos adquiridos, em vez de terem que recorrer ao português para isso. A língua indígena ficará, assim, mais forte, pois passará a ter mais uma função importante, aquela própria do espaço escolar (BRASIL, 1998, p. 110).

Cabe aos Yanomami definir uma política linguística em suas comunidades e escolas, sob pena de verem se extinguir os usos sociais da língua pela substituição da L2 por falta de documentação da L1 devido à pouca habilidade e visibilidade da modalidade escrita desta língua. Deste modo,

[...] língua indígena deverá tornar-se a língua de instrução escrita predominante naquelas situações que digam respeito aos conhecimentos étnicos e científicos tradicionais ou à síntese desses com os novos conhecimentos escolares de fora. Da mesma forma que acontece com a oralidade, os alunos aumentarão sua competência escrita em língua indígena. Mais ainda, esse tipo de procedimento poderá contribuir para a criação e para o desenvolvimento de funções sociais da escrita nessas línguas (BRASIL, 1998, p. 111).

Os materiais didáticos devem proporcionar ao estudante “sua experiência na própria língua e nesse aspecto o trabalho com a expressão oral precede a escrita e sua compreensão, por isso o material didático a ser produzido deve provocar a imaginação [...]”, segundo Veiga

e Salanova (2001, p. 116), com vistas a que se “[...] expresse seu conhecimento, sua compreensão da realidade que vive”.

- A língua portuguesa: função da L2 em escolas Yanomami

A situação de uso da língua portuguesa as comunidades e escolas indígenas não é homogênea, portanto não se pode falar em segunda língua, porque a criança pode ser fruto de uma relação/casamento interétnico e neste caso, os pais terão suas línguas próprias, de modo eu a língua portuguesa seja uma terceira língua e não a segunda. Não importa qual seja a posição da língua nacional, a de maior prestígio,

O conhecimento da língua portuguesa permite que as populações indígenas conheçam o funcionamento da sociedade envolvente e, ainda, que elas tenham acesso a informações e tecnologias variadas. A produção de textos indígenas em língua portuguesa contribui (BRASIL, 1998, p. 122).

Nas comunidades Yanomami, a L1 é preservada, mostrando-se quase exclusiva, deste modo, a língua portuguesa tem a função de L2, nas comunidades dos rios Marauíá e Demini e assim,

Resumindo, a língua portuguesa pode ser, para os povos indígenas, um instrumento de defesa de seus direitos legais, econômicos e políticos; um meio para ampliar o seu conhecimento e o da humanidade; um recurso para serem reconhecidos e respeitados, nacional e internacionalmente, em suas diversidades, e um canal importante para se relacionarem entre si e para firmarem posições políticas comuns. (BRASIL, 1998, p. 123).

A função e o uso de L2 parecem bem compreendidos e já fazem parte dos discursos correntes das lideranças e professores Yanomami, nas comunidades das áreas delimitadas na pesquisa, expressos em textos orais e escritos de diversos sujeitos Yanomami e *napë* implicados em seus processos educativos, entendendo-se que:

Os povos indígenas têm, cada um deles, o seu modo próprio de falar a língua portuguesa. Esses modos de falar o português têm, quase sempre, marcas muito específicas da língua de origem do povo em questão: no vocabulário, na gramática, na pronúncia. Esses modos de expressão devem ser respeitados na escola e fora dela, já que também são atestados de identidade indígena (BRASIL, 1998, p. 123).

Os Yanomami fazem uso de uma variante da L2 que, em situações de contato com outros sujeitos *napë*, diferentes daqueles com os quais se relacionam colaborativamente, os coloca em condições de desigualdade e desvantagem, pois não fazem uso de estratégias que

lhes permitam segurança, destacando que há uma lacuna a ser preenchida no processo de formação desses professores que não chegam a se apropriar plenamente da modalidade padrão usada nas instituições do Estado e documentos legais. Deve-se considerar que:

Na sociedade maior, de fala portuguesa, entretanto, há muitas situações, como por exemplo numa consulta médica, num cartório, numa repartição pública, em que as pessoas não se conhecem e não têm, necessariamente, as mesmas referências. É por isso que precisamos, nessas oportunidades, ser mais claros, expressar melhor nossas intenções, nossos pontos de vista e nossos argumentos, nossas dúvidas, nossos sentimentos. Diante disso, é papel da escola ampliar as formas de expressão oral do aluno em língua portuguesa, para que ele possa se comunicar em novas situações. Outra função da escola é desenvolver nos alunos a competência necessária para que eles possam entender e falar sobre os novos conhecimentos introduzidos pelo próprio sistema escolar. Essa competência oral deverá ser desenvolvida inicialmente em língua indígena, se essa for a primeira língua dos alunos, ou, caso contrário, em língua portuguesa (BRASIL, 1998, p. 124.)

A linguagem é a condição para a construção e ampliação das relações com o ambiente, mas potencialmente pode significar um bloqueio a novas possibilidades que a deriva nos proporciona enquanto seres ontologicamente construídos, “Por isso, se coloca a necessidade do uso da língua indígena em todos os contextos de aprendizagem e não só “em aulas de língua indígena” (VEIGA; SALANOVA, 2001, p. 116). A L2 assume importância igual à da língua indígena em contextos interculturais e é o que caracteriza o bilinguismo, ou seja, a habilidade de uso de ambas as línguas em maior ou menor intensidade de aproximação com o padrão mais usado nos diferentes espaços e contextos. A adequação do registro linguístico, coloquial ou formal, faz parte da aprendizagem de ambas as línguas e são muito importantes nas interações intersubjetivas.

Não se pode esperar ou exigir, contudo, que a proficiência e fluência apresentem em ambas as línguas com os mesmos graus de aprendizagem e apropriação, esclarecendo-se que não basta justapor um texto original em uma língua e sua tradução literal, conforme se constata em alguns materiais didáticos produzidos:

[...] o texto em português em cima e o texto em língua indígena embaixo, ou um numa página e o outro na página seguinte. De fato, muitos dos livros que vemos são feitos a partir dessa concepção. Comprovadamente a justaposição de textos retira o apelo de leitura em língua indígena e a maioria acaba lendo o texto em português mesmo, língua dominante no letramento escolar, mesmo no contexto da chamada escola bilíngue. Além disso, desenvolve uma espécie de literatura dependente: não há a circulação independente do texto na língua indígena em questão, ela está sempre sob o controle e a supervisão do português, o que condiciona fortemente sua circulação. Frequentemente vemos professores indígenas, em casos assim, escrevendo

os textos em português, e depois apenas traduzindo-os para a língua indígena (OLIVEIRA, 2010, p. 56).

Os livros-cartilhas se mostram mais atraentes quando monolíngues no que concerne à motivação à leitura, pois não parece haver objetivo coerente em ler o mesmo texto em L1 e L2 com os mesmos objetivos comunicativos. A redundância resulta em falta de motivação ou de desinteresse, pois:

Nos modelos mais refletidos de produção, entretanto, os livros são monolíngues na língua indígena, indicando que se persegue uma política linguística de valorização do conhecimento produzido nesse idioma, que desenvolve seus escritos para seus leitores, os falantes da língua em questão. Havendo interesse na leitura em português, deixa-se o texto ser traduzido e publicado independentemente, como nos casos em que temos acesso a uma obra em inglês ou em alemão traduzida para o português. A escola é ou será bilíngue quando der acesso a conhecimentos em duas línguas, mas cada uma delas precisa ser devidamente independente, mostrar, nos seus materiais, sua própria tradição de conhecimento e não, como temos visto, ser unicamente um artefato de tradução para conhecimentos produzidos em uma delas, em geral na língua dominante (OLIVEIRA, 2010, p. 62).

Em publicação recente, destaca-se a dificuldade dos professores Yanomami em construir seus próprios materiais didáticos, conforme manifestações em entrevistas realizadas, indicando como uma das principais causas a falta de domínio da língua portuguesa e lacunas quanto ao planejamento das atividades escolares, o registro das atividades realizadas e o manejo dos instrumentos mediadores (AGUIAR, 2018, p. 62) principalmente.

A produção de materiais didáticos ocorreu, em situações pontuais, mas não com a frequência que possibilitasse a apropriação de modelos básicos de produção dos quais se derivassem outros modelos com identidade própria. Infere-se que a produção de materiais didáticos devem se tornar objetivos mais evidentes no planejamento dos módulos de formação dos professores Yanomami, com vistas a promover o protagonismo e autonomia desses professores na construção das escolas de suas comunidades.

4.4 Pesquisa (inter) cultural na construção do conhecimento

As etapas de formação dos professores Yanomami constituem-se momentos privilegiados de imersão nos saberes tradicionais indígenas e nos conhecimentos que a humanidade já produziu, portanto são momentos muito propícios a se pensarem soluções para os problemas da educação escolar Yanomami, incluindo a educação escolar. É durante os

processos de formação docente que se desenvolvem pesquisas e outras atividades de aprendizagem mediadas, com vistas a esta elaboração e produção de materiais didáticos, para os quais são necessários saberes, conhecimentos culturais, teóricos, metodológicos e tecnológicos, além de investimento de recursos financeiros, tempo e energia de sujeitos e instituições diversas, para assegurar o acesso e a transmissão dos saberes tradicionais às novas gerações.

Esta investigação buscou identificar qual o lugar da pesquisa cultural (MOREIRA; CANDAU, 2008) no processo de formação dos professores Yanomami, compreendida como apreensão, compreensão e reflexão sobre a realidade vivida e como os resultados destas pesquisas se manifestam nos materiais didáticos produzidos. Do mesmo modo, buscou-se identificar a metodologia da pesquisa empreendida pelos professores Yanomami para investigar a realidade local e compreender como eles realizam as pesquisas de caráter cultural para viabilizar a elaboração e produção de seus materiais didáticos. Os documentos analisados tornaram possível constatar que os sábios Yanomami não participaram diretamente da mediação e acompanhamento das pesquisas realizadas. Os caminhos a trilhar em pesquisas culturais nos contextos dos *xapono* foram orientados exclusivamente por professores *napë* – formadores, consultores e auxiliares - pertencentes aos quadros da SECOYA e das IES parceiras. Os professores Yanomami aprenderam o modo de pesquisar dos *napë*, não tendo sido identificados sinais de negociações com os formadores e consultores que se evidenciassem como trocas interculturais nas relações construídas em sala de aula.

Os professores Yanomami devem ser esclarecidos quanto ao seu papel de intelectual (GIROUX, 1997), cabendo a eles dar a conhecer a realidade particular que eles constroem no dia a dia nos *xapono* e suas relações com a sociedade envolvente, sendo a L2 que possibilitará a interlocução em condições de igualdade nos espaços de batalha política e jurídica pelos direitos já conquistados, dentre os quais a preservação do TIY e o ambiente que lhes proporciona os meios de existência. Não se constatou nos materiais didáticos as dimensões políticas e filosóficas que se podem detectar nos discursos orais de lideranças e professores. Os materiais didáticos analisados evidenciam o silêncio sobre as dificuldades enfrentadas no dia a dia, embora os relatórios apresentem um discurso que significam, se analisados à luz da interculturalidade, demonstram muita atividade política na vida dos Yanomami. As atividades em L1 e L2 são descontextualizadas, tratando os conteúdos fragmentados (PETRAGLIA, 2008), em recortes minúsculos que não possibilitam dimensionar os problemas a enfrentar e resolver. Mesmo que as salas de aula se compusessem só com crianças, a abordagem das

línguas não permitem interação e, não tendo domínio da oralidade da L2, não se mostram condições para tratar os temas interculturais em perspectiva bilíngue.

Os materiais didáticos analisados foram elaborados durante os módulos de disciplinas de formação docente, não correspondem, porém à riqueza de materiais produzidos. Muitos materiais foram produzidos, a partir das pesquisas e oficinas realizadas, mas nem todos se tornaram materiais impressos, modalidade que se evidencia como os principais materiais usados pelo professor Yanomami para mediar o conhecimento em suas aulas.

4.5 Visões de mundo e tendência(s) pedagógica(s) na abordagem dos conteúdos dos materiais didáticos

Investigou-se ainda na pesquisa que visões de mundo os professores Yanomami registram em seus materiais didáticos, que eventos culturais são escolhidos e como representam a realidade dos xapono. Os materiais didáticos são artefatos culturais, portanto deixam as marcas do sujeito que o produziu e de sua realidade concreta e simbólica. Os materiais didáticos são a expressão do conhecimento construído socialmente e da consciência coletiva e, no caso dos Yanomami, mas a autoria ainda não se mostra autônoma, havendo a necessidade de se desenvolver a inteligência coletiva, que já existe, para pensar o processo de elaboração e produção.

Sabemos que os cursos de formação de professores indígenas, em tese, seriam os espaços em que as produções poderiam ser planejadas e elaboradas; entretanto, isso tem ocorrido ainda de forma muito tímida, principalmente quando se trata de materiais escritos em língua indígena. Sem contar que, quando essas produções existem, em grande medida, são voltadas apenas aos anos iniciais da Educação Básica. O que estamos querendo ressaltar aqui é a necessidade de se produzir maiores debates acerca de currículos diferenciados, precedendo as discussões acerca da elaboração de materiais didáticos; pois, se a escola indígena ainda não consegue compreender como desenvolver um currículo e que posicionamento político-ideológico será adotado em seu desenvolvimento; ou se ela nem mesmo consegue amadurecer e adotar uma política linguística consciente, como essa escola pode produzir materiais didáticos? Nesse sentido, fica clara a relação intrínseca entre elaboração de recursos didáticos e currículo. Enfim, embora não seja nossa intenção sermos redundantes, consideramos importante ressaltar a ideia de que não bastam ajustes no currículo e nos materiais utilizados para garantir que uma escola indígena seja, de fato, diferenciada (KNAPP, 2016, p. 116).

Os materiais didáticos para as escolas Yanomami são produzidos colaborativamente ao longo de processos de formação de professores, portanto é relevante destacar que o trabalho colaborativo resulta da formação de equipes de trabalho, uma psicodinâmica própria

e única, não sendo possível replicar um mesmo processo mais de uma vez e com grupos diferentes.

Os processos colaborativos implicam a ideia de “inteligência coletiva” (LÉVY, 2000), que não precisa ser inventada, pois ela já existe e está em toda parte e em cada ser, o que se contrapõe ao isolamento cartesiano, pois ao retornarmos à condição de nômades, colocamos em atividade constante de construção de redes de pensamentos abertos a outras culturas e realidades humanas. Isso pressupõe o sentimento de empatia, que é a identificação com o “outro”, companheiro de jornada de vida na Terra, isto é, a possibilidade e disposição de colocar-se no lugar do outro e exercitar a compreensão, afastando-se de suas certezas socialmente construídas que nos distanciam de novos saberes potencialmente desenvolvedores de novas habilidades humanas.

As gramáticas são muito importantes no conjunto de obras de caráter normativo e descritivo do uso da língua. Não se aprende uma língua qualquer, contudo, ensinando/aprendendo os conteúdos gramaticais, em geral, dedicado à descrição e normatização dos elementos constituintes da língua, em seus diversos níveis: fonética/fonologia, morfologia, sintaxe (morfofossintaxe) e semântica. Aprender uma língua implica muito mais aprendizados do que a identificação/ diferenciação das classes gramaticais, suas definições e flexões.

Dicionários são tão importantes quanto a gramática no conjunto de mediadores didáticos usados para ensinar/aprender uma língua e suas manifestações, pois apresentam uma gama de possibilidades de significados associados às palavras nele inseridas em ordem alfabética, sendo usado para aprender sinônimos e apreender significados correspondentes em diversos contextos de utilização da língua. Mas será que é possível prever todos os contextos em que uma palavra ocorre? Claro que não, sobretudo, porque estudos diacrônicos evidenciam que os significados se alteram com o tempo e com ele se opera a evolução tecnocientífica, portanto, é uma tentativa vã de assegurar certa estabilidade aos significados que as palavras evocam.

Os livros didáticos se tornaram um produto de consumo muito lucrativo no mercado editorial das áreas urbanas. Em geral, os livros didáticos são produzidos em metrópoles do Sudeste brasileiro, trazendo elementos marcantes da cultura hegemônica e do autor, o que leva à tentativas de homogeneização das diversas culturas espalhadas pelo vasto território brasileiro, provocando o desaparecimento de outras culturas regionais e minoritárias.

Assim os materiais didáticos específicos e diferenciados se mostram uma estratégia relevante para combater essas tentativas de homogeneização, pois a falta de material

específico tem sido indicada como um dos principais entraves à consolidação das escolas específicas, diferenciadas, interculturais e bilíngues.

A grande maioria de materiais didáticos impressos produzidos pelos professores Yanomami, em colaboração com os professores *napë*, são livros de leitura, que manifestam aspectos naturais e culturais do contexto amazônico brasileiro. Não apresentam, entretanto, atividades dedicadas aos exercícios de sistematização dos conteúdos. Prevalece a atividade de leitura, mas de modo passivo, sem interação ou interdisciplinaridade que permita trabalhar/estudar a cultura de modo interativo e sistêmico. Os professores Yanomami produzem textos curtos, com a justaposição de frases curtas, eivadas de inadequações morfossintáticas, não revisadas e não corrigidas, com problemas de coerência e coesão textual, inadequações ortográficas e de pontuação, o que demonstra fragilidade de conhecimentos em relação à L2 como ferramentas de comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a análise dos dados, a partir dos relatórios da SECOYA, materiais didáticos impressos e demais documentos, confirmou-se a tese de que os professores Yanomami ainda não chegaram a se apropriar plenamente de conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos da cultura envolvente que lhes permitam o protagonismo e a independência na produção de seus próprios materiais didáticos, de modo autônomo e independente em relação aos professores *napë* do quadro da SECOYA e de professores formadores das IES parceiras.

A autoria de materiais didáticos impressos resulta da aquisição de conhecimentos interculturais e de apropriação de diversos instrumentos a serem operados pelos professores Yanomami em suas complexas atividades. Um dos conhecimentos mais importante para se tornar autor de materiais didáticos interculturais e bilíngues é a escrita alfabética em L1 e L2. A escrita é uma invenção humana que só se desenvolve na relação com a leitura, usada como instrumento para se ter acesso aos sentidos construídos e compartilhados socialmente. A falta de habilidade no uso do instrumento precariza o trabalho de qualquer profissional. No contexto estudado, os professores Yanomami não demonstram, de acordo com os documentos referenciados, ter-se apropriado plenamente das modalidades oral e escrita em L2, produzindo um efeito que é a falta de protagonismo e autonomia para planejar e construir os próprios materiais didáticos. Os efeitos dessa falta de habilidade reverberam no processo de produção dos materiais didáticos, para os quais necessitam de conhecimentos sólidos não apenas dos conteúdos a serem apresentados e explorados, mas também no uso do código linguístico sonoro e gráfico.

A pesquisa constatou que os professores Yanomami manifestaram, desde os primeiros módulos do curso de formação, dificuldades em relação à leitura e à escrita em L2, apesar de terem sido aceitos no curso como alunos com conhecimentos avançado desta língua. Não se identificaram registros de atividades conscientes de letramento, com vistas a superar as deficiências de leitura e de escrita dos gêneros textuais aos quais foram expostos, durante o processo de formação, incluindo a produção de gêneros e tipos de textos/discursos necessários à produção de textos avaliativos e de instrução.

A partir dos estudos culturais expostos na primeira seção desta tese, pode-se afirmar que as manifestações culturais Yanomami nos materiais didáticos produzidos são tímidas, diante da riqueza da cultura milenar ancestral, evidenciando que os Yanomami precisam

refletir sobre os objetivos da escola Yanomami em relação aos seus projetos futuros, já que os professores Yanomami fazem uso dos materiais produzidos para aproximar-se ou atingir objetivos relativos aos seus projetos de homem e sociedade. Os materiais didáticos produzidos podem passar por um tratamento de atualização e ressignificação, a partir de uma melhor compreensão dos objetivos da produção, buscando estabelecer coerência para as ações educativas por eles mediadas e a metodologia descrita nos relatórios e documentos orientadores da formação.

Ao final de um processo educativo, são esperados comportamentos baseados na autonomia e no protagonismo, isto é, fazer escolhas coerentes em relação aos objetivos, a fim de empreender ações para desenvolver os projetos e atingir os objetivos propostos. Nas reuniões do Grupo de Trabalho para a reformulação da Proposta Curricular, emergiram alguns sintomas que se associam à insuficiência de conhecimentos. Os relatórios também registraram, ao final de cada módulo do Curso de Formação de Magistério Indígena, as dificuldades quanto ao uso de L2 nos planos da oralidade e da escrita.

Constatou-se ainda que a SECOYA tem sido a protagonista de todos os processos relacionados à educação Yanomami, campo deste estudo, a partir das demandas dos Yanomami do Marauíá e Demini. Deste modo, não se registrou nos relatórios qualquer movimento da parte dos professores para desenvolver atividades espontâneas de pesquisa nos *xapono*/escolas para subsidiar a produção de materiais didáticos nos intervalos ou ao final do referido curso. Com isso, evidenciou-se uma realidade em que os professores Yanomami não se apropriaram da modalidade escrita de L1 e L2, línguas em contato, portanto, deixam de utilizá-las como ferramentas de comunicação e armas, conforme projetam as falas de suas lideranças, por desconhecerem mecanismos de funcionamento da L2 e estratégias de utilização para obter os benefícios de seu uso.

As atividades de alfabetização em língua Yanomami são descritas a partir do estudo das letras do alfabeto e das famílias silábicas, necessitando ampliar as práticas com atividades de letramento, do modo como essa ideia é apresentada pelos teóricos da área de Educação, Psicologia, Letras e Linguística, pois essas situações é que possibilitam ao aluno apreender modelos de recepção e produção de textos, tornando-se leitor, podendo ocorrer simultaneamente em L1 e L2 sem qualquer prejuízo a uma ou outra língua, já que o que as precede é a leitura do mundo (FREIRE, 1983). Alfabetizar e letrar (SOARES, 2005) são atividades diferentes, mas que se complementam, portanto são indissociáveis no processo de educar. O letramento possibilita ultrapassar a fase de codificação e decodificação das palavras

pela leitura, implicando a exposição à escrita, de modo geral, e na sua complexidade pragmática, semântica e semiótica entre outros aspectos da linguagem.

Os professores Yanomami precisam se tornar usuários proficientes das modalidades oral e escrita de L2, pois os conhecimentos, que se lhes exigem para validar seus estudos e construção de suas escolas e estratégias de ensinar, não podem prescindir desta apropriação linguística. Diante da escassez de escritos em L1, evidencia-se também a necessidade de se intensificarem as atividades de aprendizagem e sistematização da L1 e de valorização das produções dos alunos avançados, sob a responsabilidade dos professores Yanomami em formação, considerando que são, potencialmente, futuros professores e produtores de textos a integrar materiais didáticos em L1 ou L2, dependendo de suas habilidades com uma ou outra ou ambas as línguas.

Os escritos em L1 precisam circular o máximo possível dentro e fora dos *xapono* de origem e atingir o máximo de público possível, chegar às redes sociais para incentivar os mais jovens a se tornarem visíveis por suas produções. O acervo consultado carece de livros de literatura de paradidáticos e poesia. A produção da escrita precisa ser incentivada promovendo a diversidade de gêneros textuais, mas para tal é fundamental escolher agir, ser protagonista da própria vida, passando dos discursos à atividade de planejamento, desenvolvimento de projetos de interesse individual e/ou coletivo e de intervenção junto a todas as comunidades Yanomami, de todas as regiões da TIY, para ampliar as ações de alfabetização e letramento. Para certificar uma turma de estudantes, é necessário o trabalho do professor, mas nada impede que uma vez letrados, os demais comunitários empreendam ações de compartilhamento de saberes, assumindo o papel de multiplicadores, a fim de levar o conhecimento a todos quantos quiserem ter acesso ao mundo letrado.

Os próximos processos de formação se beneficiariam com uma imersão dos professores formadores e consultores *napë* na cultura e língua Yanomami, para terem ao menos uma ideia das possibilidades de interação e melhor planejar suas atividades, pois os relatórios registraram expectativas “frustradas”, diante da impossibilidade de interações diretas, com relatos de inviabilização de processos proveitosos de interculturalidade.

A SECOYA possui um acervo importante a ser acessado por aqueles que se dispõem e interessam em trabalhar em contexto de interculturalidade com os Yanomami, podendo sugerir de antemão que o professor *napë* se informe ou se aprofunde sobre a cultura Yanomami nos diversos documentos que já se produziram pelos professores Yanomami ou *napë* da equipe de educação da ONG, pois esse comportamento interessado se mostra didático, na relação com o outro que o receberá, além de demonstrar o desejo de contribuir

efetivamente para a construção de suas escolas específicas e diferenciadas, evitando-se assim a mera reprodução de conhecimentos e constituindo-se uma inteligência coletiva para planejar e executar projetos e ações educativas, com vistas à melhoria das condições de vida nos *xapono* e ao usufruto do direito à cidadania.

Não se trata de propor soluções aligeiradas para intervir nas situações descritas como problemas, ao longo da pesquisa realizada, mas tratar as dificuldades mostradas nos relatórios em relação à construção de estratégias para entrar no mundo Yanomami, com instrumentos adequados para interagir e construir conhecimentos interculturais, durante o desenvolvimento dos módulos formativos, que se convertam em capital cultural para todos. Com essa imersão, os *napë* sinalizariam aos Yanomami o respeito, a valorização de sua cultura e a abertura para conhecer além do que já foi dito sobre eles, do mesmo modo como eles têm que se posicionar no processo de trocas simbólicas.

Isso não se mostra possível em espaços tão curtos de tempo. Como qualquer projeção educacional, o conhecimento precisa ser contextualizado, o que demanda tempo e foco no objeto, todavia há muitos conhecimentos construídos pelos Yanomami e profissionais da SECOYA, que têm grande familiaridade com a interculturalidade na prática das vivências nos *xapono*, necessitando, porém, discutir como tirar proveito dessas zonas interculturais no espaço da escola.

Uma discussão sobre o tratamento da L2 se impõe ao planejamento de outros cursos de formação, com vistas à produção de novos materiais didáticos e outros produtos que promovam os conhecimentos que possibilitem a inclusão dos Yanomami em contextos fora dos *xapono*, e dotar de coerência os processos de formação.

Uma cópia desta tese será entregue à equipe de gestão da SECOYA, para que subsidie discussões nas reuniões de planejamento dos próximos cursos e para formar novos professores Yanomami e desenvolver formação continuada para os professores já formados. Outra cópia será disponibilizada para ser entregue à Kurikama, a fim de compartilhar com as lideranças e professores Yanomami os resultados desta pesquisa, com vistas a encorajá-los à produção de novos materiais didáticos que possam alavancar a escola Yanomami em construção e contribuir para dar a esses materiais uma identidade que lhes reflita a cultura, mantendo a conexão das novas gerações de Yanomami com sua ancestralidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Katriny. **Formação de Professores Yanomami**. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Origens da pedagogia da alternância no Brasil (resenha). **Trab. Educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, Sept/Dec. 2015.

ARROYO, Miguel. O direito do trabalhador à educação. In: GOMES, Carlos M. (org.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2004.

BANIWA, G. L. Indígenas no ensino superior: novo desafio para as organizações indígenas e indigenistas no Brasil. **Revista Amazônida**, Manaus, ano 14, n. 2, 2009.

BARRA, Camila S.; DIAS, Carla (org.). **Barcelos indígenas e ribeirinha: um perfil socioambiental**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2013.

BEKŠTA, Casimiro. **Primeiras letras para o povo Kohoroxitari: Yanomami**. Manaus: SEDUC, 1985.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 53-69, jan/abr. 2012.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG Editora, 1978.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Editora Ática, 1994. p. 46-86. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 39).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

_____. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília, 2007, 133p.

_____. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. In: HENRIQUES, Ricardo *et al.* (org.). **SECAD 3**. Brasília: 2007.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20/12/96. Brasília, 1996.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Contagem Populacional**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/atlas_nacional/pdf/14%20-%20etnias%20indígenas%20mais%20numerosas%20por%20unidades%20DA%20dafederacao%20-%202010.pdf. Acesso em: 22 maio 2018.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília. 1998.

- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2002.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p. 283-350.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do Antropólogo**. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora, UNESP. 1998.
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Trad. Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru/SP: EDUSC, 2002.
- D'ANGELIS, Wilmar da R. A educação indígena na Academia. **Em aberto**, Brasília, v. 20, fev. 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000716.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FEITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly F. da; MOTTA, Valéria. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FIGUEIREDO, João C. **O povo Yanomami. Nação Indígena: povos originários do Brasil**, 2012. Disponível em: <https://nacaoindigena.com/2012/07/24>. Acesso em: 25 nov. 2018.
- FLEURY, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. [S.l.]: DP&A, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREITAS, Helena. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 nov. 2018.
- GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323 p.
- GERALDI, João Wanderlei. **Portos de passagem**. Ed. 2. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOMES, Rosilene Campos Magalhães. **Território e línguas indígenas em São Gabriel da Cachoeira-AM** 2014. 126 f. Dissertação (Mestrado em Geografia)-Universidade Federal do

Amazonas. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/3955/2/Dissertacao-%20Rosilene%20Campos%20Magalh%C3%A3es%20Gomes.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Civilização Brasileira S.A, 1982.

_____. Luiz Donisete Benzi. **Educação Escolar Indígena: formação de professores**. **Boletim Salto para o Futuro**, 2002.

GUIMARÃES, Susana Grillo. A formação do professor indígena no Brasil hoje. In: **QUESTÕES de educação escolar indígena**. Disponível em: http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Livros/Questoes-de-educacao-escolar-indigena/Questoes_de_educacao_escolar_indigena.pdf. Acesso em: 22 nov. 2018.

_____. **Olhar longe, porque o futuro é longe: escola e professores indígenas no Brasil**. Tese (Doutorado)-UNICAMP, São Paulo: 2008. Disponível em: http://educampo.miriti.com.br/arquivos/File/TESE_DE_LUIS_DONISETE_BENZI_GRUPI ONI.pdf. Acesso em: 29 maio 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

JOLLY, D.; BOLITHO, R. A framework for materials writing. In: TOMLINSON, B. **Materials development in language teaching**. 10. ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2007.

JUNQUEIRA, Carmen. **Antropologia Indígena: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1991.

KNAPP, Cassio. **O ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowas de Mato Grosso do Sul**. 2016. 423 f. Tese (Doutorado)-UFGD, Dourados, 2016. Disponível em: www.docplayer.com.br. Acesso em: 25 nov. 2018.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami**. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. 729 p.

LANDA, Mariano Báez. **Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017. 515 p.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o Social**. Bauru, SP: EDUSC/ Salvador, BA: EDUFBA, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas**. Porto de Galinhas-PE: ANPED, 2012.

_____. **Didática**: Série Formação do Professor. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

_____. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: DEMOCRATIZAÇÃO da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. cap. 1. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneo>>. Acesso em 15abr2013. Acesso em: 22 nov. 2018.

LIMA, Roberta Enir F. N.; COSTA, Renilda A. REAHU: Xamanismo e Mitologia Yanomami. **Observatório da Religião**, Belém, v 3, n. 1. 2016. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/Religiao/article/view/1137/707>. Acesso em: 29 out.2018.

LIRA, Márcia Josanne de Oliveira. **Materiais didáticos e mediação do ensino-aprendizagem em escolas Sateré-Mawé**. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawal. **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Fapesp/Global?Mari, 2001.

LUCIANO, Gerssem José dos Santos . **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD MUSEU NACIONAL/UFRJ, 2006. v. 1. 232p

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MELIÀ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MENEZES, Gustavo Hamilton Menezes. **Yanomami na encruzilhada da conquista**: contato e transformação na fronteira amazônica. 2010. Tese (Doutorado)-UNB, Brasília, 2010. Disponível em: http://www.dan.unb.br/images/doc/Tese_093.pdf. Acesso em: 20 jun. 2018.

MIGLIAZZA, Ernesto. **Yanomama Grammar and Intelligibility**. 1972. Tese (Doutorado)-Universidade de Indiana, 1972.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.

MONTE, Nietta L. **O Currículo escolar indígena**. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/encontros/papers/21-encontro-anual-da-anpocs/st-3/st06-2/5255-niettamonte-o-curriculo/file>. Acesso em: 10 dez. 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. **Olhar Indígena**: Daniel Munduruku fala sobre Educação Indígena. Entrevista. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WSyjdC4QKsE>. Acesso em: 11 dez. 2018.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Os materiais didáticos e a educação indígena**. 2010. Disponível em: GOOGLE: CEDEFES. Acesso em: 12 set. 2016.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

PADILHA, R. P. Projeto político pedagógico. **Revista Pátio**, n. 25, fev./abr. 2003.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. 10. ed. rev. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

POUTGNAT, P. **Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrick Barth/ Philippe Poutgnat, Jocelyne Streeiff-Fenart; tradução de Élcio Fernandes**. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1998. (Biblioteca Básica).

RAMOS, Alcida. Convivência interétnica no Brasil. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL “AUTONOMÍAS ÉTNICAS Y ESTADOS NACIONALES”. 1997. **Anais...** Oaxaca, México: 1997.

RAMIREZ, Henri. **Iniciação à língua Yanomami**. Manaus: São Gabriel da Cachoeira/Inspetoria Salesiana Missionária da Amazônia (ISMA)/Missão Salesiana Sagrada Família do Rio Marauíá, 1993.

ROBLES, Luana; BRAIDA, Roberta G. A. **Escola indígena diferenciada Yanomami: um estudo de caso**. Goiânia: UFG, 2015.

ROCHA, Leandro Mendes; SILVA, Maria do Socorro Pimentel da; BORGES, Mônica Veloso (org.). **Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas**. Goiânia: Ed. da PUC, 2010. 204 p.

RUTZ, S. **Recursos de ensino-aprendizagem**. Paraná: [S.n.], 2008.

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção para um novo senso comum, 4).

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores associados, 2014 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad.

Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

SECOYA. **Estudando Matemática**. Cartilha. Manaus: Acervo Institucional, 2006.

_____. **Hirarewë e siki**. Cartilha do aluno. Manaus: Acervo Institucional, [s.d.].

_____. **Hirarewë e siki**. Cartilha do professor. Manaus: Acervo Institucional, [s.d.].

_____. **Projeto Político Pedagógico das escolas Yanomami (AM/RR)**. Manaus: Acervo Institucional, 2006.

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

_____. **Puu të u pë ã oni/Reahu te ã oni**. Cartilha. Manaus: Acervo Institucional, 2002.

_____. **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 IX**: Curso Professores Yanomami, Construindo respostas 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 do Educador. Manaus: Acervo Institucional, 2013.

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

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SILVA, Maria Aparecida da. **Currículo para além da pós-modernidade**. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: www.29reuniao.anped.org.br. Acesso em: 12 nov. 2018.

SILVA, Tomaz T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. (org.). **Alienígenas em sala de aula uma introdução aos estudos culturais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SMILJANIC, Maria Inês. Os enviados de Dom Bosco entre os Masisipiwëiteri. **Journal de la société des américanistes**. Disponível em: <<http://jsa.revues>. Acesso em: 15 out. 2018.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STRAUSS, Claude-Lévi. **O pensamento selvagem**. Trad. Tânia Pellegrini. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TASSINARI, Antonella M. I. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (orgs.). **Antropologia, História e Educação**. São Paulo: Global, 2001. p.44-70.

TEIXEIRA, M. C. S. **Antropologia, cotidiano e educação**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990. (Col. Tempo e Saber).

TOMLINSON, B. **Materials development in language teaching**. 10. ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2007.

VEIGA; SALANOVA, Juracilda; SALANOVA, Andrés. **Questões da educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola**. Brasília: Funai/Dedoc e ALB, 2001.

VERA, Tomás. Materiais didáticos em língua guarani nas escolas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul. **Tellus**, ano 14, n. 26, jan./jun.2014. Disponível em: <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/viewFile/295/321>. Acesso em: 29 maio 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEIGEL, Valéria A. C. M. Escola Yanomami do Marauíá: elementos de uma construção intercultural. In: ARAÚJO, Sônia M. da S.; ALVES, Laura M.S.A.; BERTOLO, Sônia de Jesus N. (org.). **Pesquisa e educação na Amazônia: reflexões epistemológicas e políticas**. Belém-PA: EDUEPA, 2014. p. 177-187.

_____. **Escolas de branco em malocas de índio**. Manaus: EDUA, 2000.

ZILLES, Urbano. **Teoria do conhecimento e teoria da ciência**. São Paulo: Paulus, 2005. (Coleção Filosófica).