

Nietta Lindenberg Monte

Escalas da Floresta

**ENTRE O PASSADO ORAL
E O PRESENTE LETRADO**

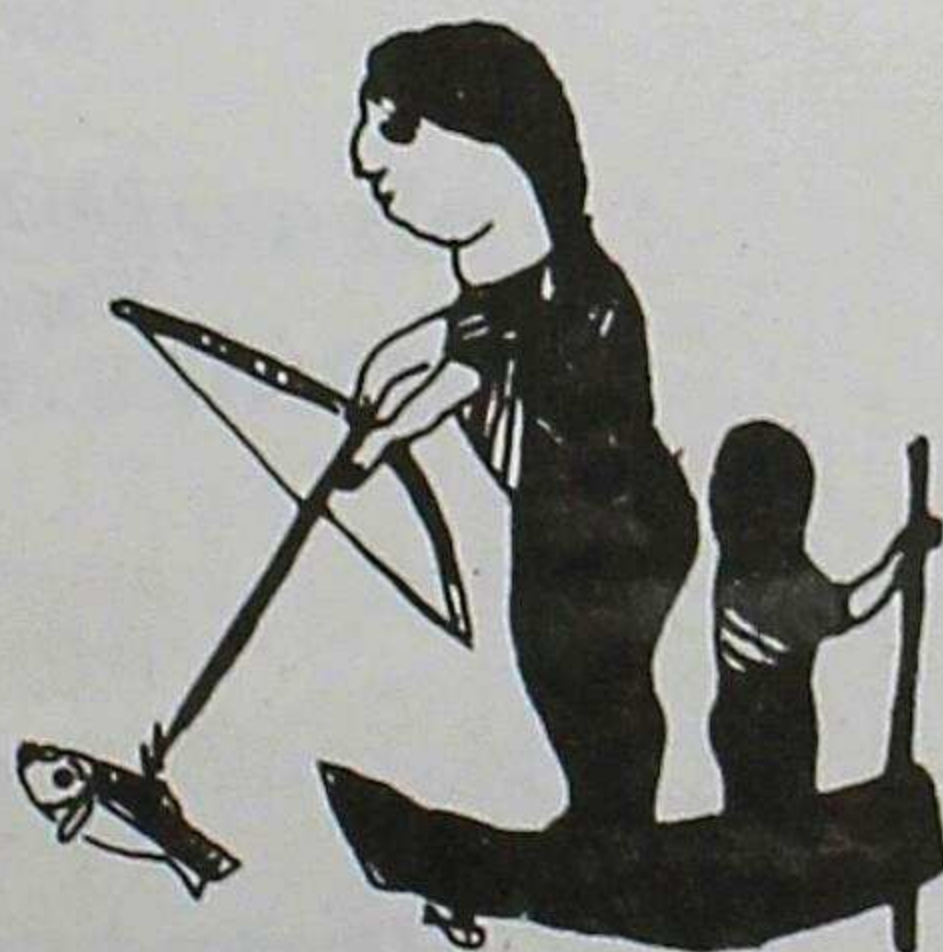
MuTilEtRa



P

rofessores indígenas de dez diferentes nações reúnem-se anualmente em Rio Branco, para refletir sobre o ensino em suas aldeias, produzir e ampliar seus conhecimentos lingüísticos em português e em suas línguas, além de matemática, geografia etc. Nesse trabalho são assessorados por profissionais de diversas universidades do país sob a responsabilidade institucional da Comissão Pró-Índio do Acre. Nietta Lindenberg Monte coordena essa equipe desde 1983, sendo também professora de pedagogia e línguas nos cursos de formação. Municiada por essa experiência e por diversificada bagagem teórica, dedicou seu Mestrado de Educação à pesquisa que agora é publicada em livro. O caráter inovador deste trabalho é o uso de textos dos professores indígenas como objeto de análise, o que nos oferece uma perspectiva inusual para a reflexão pedagógica. Os desenhos, com grande força estética, enriquecem o sentido dos textos analisados pela autora.

Escolas da Floresta



© 1996 by Nietta Lindenberg Monte

Ilustrações:

Edson Ixã Kaxinawá
José Itsairu Kaxinawá
Norberto Tene Kaxinawá
Raimundo Ixã Kaxinawá

Fotos:

Renato Gavazzi
Arquivo do Museu Nacional

Capa e projeto gráfico:

Vanja Freitas

Edição de texto e preparação de originais:

Gustavo Barbosa

Edição visual:

Conceito Comunicação

Revisão:

Jorge Maurílio

Produção gráfica:

Wanderley Araújo

Direitos desta edição reservados à
EDITORA MULTILETRA LTDA.
Rua Visconde de Carandaí, 32
22460-020 – Rio de Janeiro – RJ – Brasil

Nietta Lindenberg Monte

Escalas da Floresta

ENTRE O PASSADO ORAL
E O PRESENTE LETRADO

Diários de Classe de
professores Kaxinawá

MULTILETRA

1996

M772e

Monte, Nietta L. (Nietta Lindenberg)

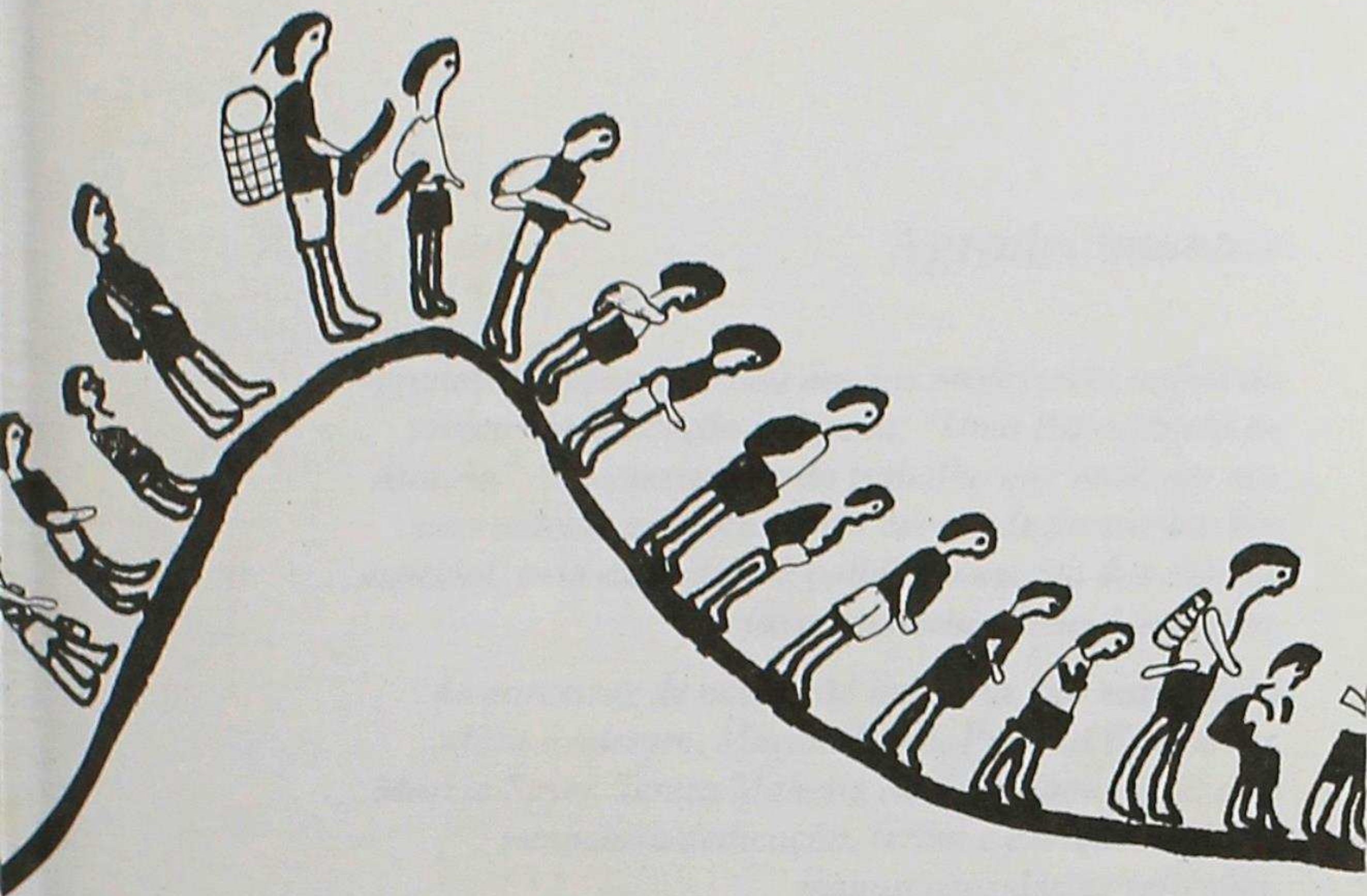
Escolas da Floresta : entre o passado oral e o presente
letrado; diários de classe de professores Kaxinawá/

Nietta Lindenberg Monte. - Rio de Janeiro : Multiletra, 1996.
248p.: il.; 14x21cm.

ISBN 85-86313-01-7

1. Índios Kaxinawá - Educação. 2. Índios da América do Sul
- Acre - Educação. 3. Educação bilíngüe. I. Título.

CDD - 371.9878



*A Itsairu, Tene e Ixã,
nascentes das idéias que fluem nesse trabalho.*

*Aos professores índios do Acre,
com quem vamos construindo,
em letras e desenhos,
as escolas da floresta.*

*Ao povo Huni Kuĩ
e às demais honradas etnias desse Brasil extenso,
junto às quais temos sofrido e festejado batalhas.*

Agradecimentos

Agradeço a todos e a cada um dos professores índios do projeto de educação indígena, "Uma Experiência de Autoria", pela seriedade do trabalho que realizam nas suas aldeias e escolas e nos cursos de formação. Em especial, pela cuidadosa e cotidiana escrita dos diários de classe, matéria-prima deste livro.

Às parceiras de educação indígena, por esse Brasil afora e adentro, Marina Kahn, Priscila Faulhaber, Márcia Spyer, Tereza Maher e Adair Palacio, que, com minuciosa dedicação, leram e enriqueceram os manuscritos destas reflexões.

À minha orientadora durante o mestrado em educação, Nilda Alves, primeiro estímulo e principal apoio para que eu pudesse enfrentar, da forma mais simples e prazerosa, a construção deste estudo.

Aos artistas Bia Albernaz, Maurício Peltier, Sandra Hottun e Vanja Freitas, pela viagem compartilhada na composição gráfica do meu texto, integrando-o à beleza dos desenhos indígenas.

Ao meu batalhão de anjinhas da guarda, Lia Neiva, Violeta Weyland, Lourdes Campos, Alice Rosa e Henriqueta Lindenberg Monte, pela pronta disposição de me ajudarem, sempre que apertado "o botão do alarme".

Aos meus amigos mais próximos, Renato Gavazzi, Vera Sena, Cláudia Matos e aos demais membros jovens e veteranos da Comissão Pró Índio do Acre, Terri Aquino, Antônio Macedo, Luis Carvalho, Paulo Brígido, Marcelo Iglesias, Maria Luíza Uchoa, Joaquim Yawanawá, Siã Kaxinawá, com quem compartilho a tensa emoção desse projeto.

Introdução	xv
1 Fios de História	1
A gênese histórica da pesquisa curricular	4
Em direção ao institucional	7
Em direção ao pedagógico	9
O trajeto da autoria	14
O currículo, o autor e a alfabetização bilíngüe	19
Um currículo em construção permanente	23
2 Os Diários de Classe	29
A dimensão pedagógica	33
A dimensão teórica	34
A dimensão institucional	37
3 O Conflito no Currículo Indígena	43
O que se reproduz e o que se cria	47
Pulsante tensão	49
4 Os Kaxinawá do Rio Jordão	57
Quem são os Huni Kuĩ	59
Os intelectuais Kaxinawá	64
Os “funcionários da floresta”	67
A condição dialética do novo papel intelectual	70
A escrita do contato	71
A conquista da escrita	74

5 Três Estudos de Caso	79
Os cadernos de Itsairu: Escola Nova Vida.	83
O diário de Tene: Escola Nova Margem	128
O diário de Ixã: Escola Bom Futuro de Técnica	146
6 Algumas Reflexões Sobre a Escrita e a Escola	165
O poder da oralidade e da escrita	167
Entre o passado oral e a atualidade letrada	169
Revisitando algumas teses sobre a oralidade e a escrita	176
As atuais práticas letradas dos professores Kaxinawá	179
As atuais práticas escolares dos professores Kaxinawá	183
7 Construindo novas possibilidades	191
Sugestões para o currículo de formação dos professores índios do Acre	195
Planejamento e avaliação em contexto indígena	197
A lógica da prática educativa indígena Kaxinawá	199
Em busca de novas codificações: uma proposta	201
Avaliando com os diários de classe	204
Referências Bibliográficas	207
Apêndice	215

Lista de Ilustrações

- Fig. 01 - Página da Cartilha *Fábrica do Índio*: “Mapa do Acre com as escolas”
- Fig. 02 - Página do “Jornal Yui Makĩ”
- Fig. 03 - Página da *Cartilha de Alfabetização do Índio-Seringueiro*
- Fig. 04 - Foto de professores indígenas no XII Curso de Formação (Renato Gavazzi)
- Fig. 05 - Desenho com texto do aluno Raimundo Ixã Kaxinawá: “Avaliação”
- Fig. 06 - Página do caderno 1 do diário de Itsairu: “Eu sou o monitor”
- Fig. 07 - Desenho com texto do professor Itsairu Kaxinawá: “Pescaria”
- Fig. 08 - Desenho com texto do professor Itsairu: “Pequeno mapa”
- Fig. 09 - Página do Caderno do Professor Tene
- Fig. 10 - Página da II Cartilha Apurinã
- Fig. 11 - Página da II Cartilha Katukina
- Fig. 12 - Página da II Cartilha Kaxinawá
- Fig. 13 - Mapa da Terra Indígena Kaxinawá do Jordão (Funai)
- Fig. 14 - Foto dos primeiros contatos na região (arq. Museu Nacional)
- Fig. 15 - Foto dos primeiros contatos na região (arq. Museu Nacional)
- Fig. 16 - Página do livro de leitura *Estórias de Hoje e de Antigamente dos Índios do Acre*
- Fig. 17 - Desenho com texto de Tene: “Construção da Escola Novo Segredo”
- Fig. 18 - Desenho com texto do Tene: “Viagem de batelão para XI Curso”
- Fig. 19 - Página do caderno 1 do diário de Itsairu: “Arara com continhas”
- Fig. 20 - Página do caderno 1 do diário de Itsairu: “Logotipo da Escola Nova Vida”
- Fig. 21 - Foto do professor Itsairu (Renato Gavazzi)
- Fig. 22 - Página do caderno 1 de Itsairu: “O céu”
- Fig. 23 - Página do caderno 1 de Itsairu: “Alunos em aula de matemática”
- Fig. 24 - Página do caderno 1 de Itsairu: “Evaporação”
- Fig. 25 - Página do caderno 1 de Itsairu: “Bichos”

- Fig. 26 - Páginas do caderno 2 de Itsairu: "Listas de alunos"
- Fig. 27 - Página do caderno 1 de Itsairu: "Calendário"
- Fig. 28 - Páginas do caderno 1 de Itsairu: "Lições por aluno"
- Fig. 29 - Página do caderno 1 de Itsairu: "Aluno estudando"
- Fig. 30 - Página do caderno 1 de Itsairu: "Desenhando matemática"
- Fig. 31 - Página do caderno 2 de Itsairu: "Matemática da borracha"
- Fig. 32 - Página do caderno 2 de Itsairu: "Aula"
- Fig. 33 - Página do caderno 1 de Itsairu: "Jacarezinhos e pinica-paus"
- Fig. 34 - Página do caderno 1 de Itsairu: "Pinturas do corpo"
- Fig. 35 - Página do caderno 1 de Itsairu: "Horas do dia"
- Fig. 36 - Página do caderno 1 de Itsairu: "Espetáculo do barulho"
- Fig. 37 - Página do caderno 1 de Itsairu: "Alunos deitados"
- Fig. 38 - Página do caderno 2 de Itsairu: "Animalzinho no parágrafo"
- Fig. 39 - Página do caderno 1 de Itsairu: "Veadinho no texto"
- Fig. 40 - Página do caderno 2 de Itsairu: "Logotipo da escola"
- Fig. 41 - Página do caderno 2 de Itsairu: "Logotipo dos alunos atrasados"
- Fig. 42 - Página do caderno 2 de Itsairu: "Logotipo de alunos escrevendo"
- Fig. 43 - Página do caderno 2 de Itsairu: "Kene"
- Fig. 44 - Página do caderno 2 de Itsairu: "Lista das aulas perdidas"
- Fig. 45 - Página do caderno 1 de Itsairu: "Geografia"
- Fig. 46 - Desenho com texto de Tene: "Escolas da floresta"
- Fig. 47 - Foto do professor Tene (Renato Gavazzi)
- Fig. 48 - Foto Escola Nova Margem (Renato Gavazzi)
- Fig. 49 - Desenho com texto de Ixã: "Batismo"
- Fig. 50 - Desenho com texto de Ixã: "Escola Bom Futuro da Técnica"
- Fig. 51 - Foto do professor Ixã (Renato Gavazzi)
- Fig. 52 - Página do diário de Ixã: "Lousa com alfabeto"
- Fig. 53 - Página do diário de Ixã: "Exercícios em língua Kaxinawá"
- Fig. 54 - Página do diário de Ixã: "Matemática"
- Fig. 55 - Página do diário de Ixã: "Pontuação geométrica e diálogos"
- Fig. 56 - Página do diário de Ixã: "Lousa com Figurinha"
- Fig. 57 - Página do diário de Ixã: "Quadro de frequência"
- Fig. 58 - Página do diário de Ixã: "Quadro enigmático"
- Fig. 59 - Desenho de página do caderno 1 de Itsairu: "Arara"

Lista de Siglas

CPI/AC: Comissão Pró-Índio do Acre

SEC/AC: Secretaria de Educação do Estado do Acre

FUNAI: Fundação Nacional do Índio

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

CEE: Conselho Estadual de Educação

CEDI: Centro Ecumênico de Documentação e Informação

MINC: Ministério da Cultura

MEC: Ministério da Educação

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

FLACSO: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais

L1: Língua materna

L2: Segunda língua

LI: Língua Indígena

LP: Língua Portuguesa

Entre a pesquisa-ação e a etnografia educacional

O valor da teoria reside em sua capacidade de estabelecer possibilidades de pensamento reflexivo por parte daqueles que a utilizam; no caso dos professores, torna-se inestimável como um instrumento de crítica e de compreensão; e o elemento crucial, tanto em sua produção, quanto em seu uso, não é a estrutura a que se destina, mas os sujeitos humanos que a utilizam para dar significado a suas vidas. (Giroux, 1986: 38)

Uma questão de fundo pessoal e epistêmica abre as páginas destas reflexões – que queriam ser desenho e poema – sobre educação escolar indígena: é possível que uma experiência de 15 anos na formação de professores índios acreanos seja transformada em pesquisa sobre oralidade e escrita em sociedades de letramento recente?

Formulada de outra maneira, a questão: como fazer de determinada prática educativa, de caráter particular, uma pequena contribuição ao pensamento educacional, e ainda poder recolher da teoria ali construída elementos que dêem sentido novo a tal prática, sem inviabilizar ambas (prática e teoria) em um só golpe?

Este livro, originalmente dissertação de mestrado em educação defendida em 1994 na Universidade Federal Fluminense, constitui um esforço de superação das dúvidas relacionadas àquelas indagações. Busco movimentar-me para além dos limites que tradicionalmente separam as ciências humanas e as práticas sociais cotidianas, experimentadas com tantos conflitos e impasses pelos homens em sociedade.

Pratico aqui uma opção pela teoria social, onde os dados recortados e reunidos do meu trabalho de professora e indigenista são

analisados a partir de uma abordagem múltipla, à luz da lingüística, da antropologia e da educação. Simultaneamente e a seguir, procuro recolher da teoria assim construída pistas conceituais para realimentar o processo educativo de formação dos professores índios, maior razão de ser de meu trabalho analítico.

Situo-me, e a esse livro, no marco da pesquisa-ação participante, quando, a partir de uma determinada experiência pedagógica, procedo a uma reflexão teórica, que possibilite o seu necessário aprimoramento. A principal finalidade deste trabalho é analisar esta experiência de uma perspectiva crítica, ao mesmo tempo em que ela é descrita e sistematizada, de forma original, para além dos registros mais ou menos jornalísticos e das outras perspectivas de análise adotadas anteriormente por mim mesma e por outros pesquisadores.

Por outro lado, realizo uma análise do cotidiano de três escolas indígenas do grupo étnico Kaxinawá e do discurso escrito por três professores Kaxinawá sobre tal cotidiano, através da metodologia de “estudos de caso”, em consonância com a pesquisa etnográfica:

*O estudo etnográfico se faz a partir de um contato prolongado com assuntos pequenos (Geertz0: 1973) com a finalidade de poder realizar uma descrição analítica.(...) Este processo de investigação se caracteriza por observar (entendendo que toda observação é seletiva) da maneira a mais aberta possível, sem fechar categorias de análise a priori; estas se constroem no processo de investigação. (Edwards, 1992: 11-12*1)*

Em meu caso, tal “contato prolongado” se estende há quase duas décadas de trabalho de campo com diversos grupos indígenas da Amazônia Ocidental Brasileira, através da formação e assessoria de professores bilíngües, entre eles os Kaxinawá, cujos três diários de classe escolhi como recorte principal para a constituição desse objeto de estudo. Apesar de possuir e poder ter acesso a um variado arquivo de dados sobre estes e outros professores índios acreanos, através de instrumentos e técnicas também identificáveis como “etnográficas” (entrevistas, histórias de vida, relatórios de assessoria em campo, extenso material em vídeo), optei por realizar esse estudo a partir de um *corpus* único, os diários de classe, entendendo-os como suficientemente amplos para a construção do meu objeto.

A idéia geral que marca este tipo de investigação qualitativa em educação, tendo como base os diários de classe, é a de que o ensino, enquanto atividade profissional, deve instituir uma ação auto-reflexiva. A perspectiva dos professores sobre seu trabalho se clarifica assim através da própria expressão oral e escrita. Além disto, do ponto de vista da pesquisa educacional, "o diário de classe pode ser um instrumento adequado para conhecer o professor e seus problemas." (Zabalza, 1992: 10*)

Portanto, uma parte desta reflexão teve momentos de sua construção realizada junto aos professores índios, nos cursos de formação até agora realizados, dos quais participei não só como coordenadora, mas também como professora de línguas e pedagogia. Nesses cursos, em situações interativas de ensino/aprendizagem, os professores foram convidados, primeiro a escrever e, depois, a ler analiticamente estes documentos diários. E, através deles, pensar seu cotidiano curricular, para maior compreensão da aparente descontinuidade e fragmentação do real vivido em sala de aula, visando aprimorar a capacidade de transformação da prática docente. Desta maneira, entendi como são importantes, para a prática, a comparação e o contraste de outros casos com o próprio. Semelhantes comparações tendem a abrir novas perspectivas para a experiência individual do professor. (Stenhouse, 1985: 84*)

Construir um pensar coletivo, socializar observações e comentários, sistematizar certas ocorrências, que apresentam aspectos comuns e/ou diversos, de forma comparativa e complementar, constitui parte do processo de construção do Currículo Escolar Indígena, através de ações de avaliação e planejamento constantes, coletivamente formulados, nas ocasiões dos cursos de formação dos professores. Embora tais momentos de interação dos professores índios entre si, e com seus assessores não-índios, não sejam aqui objeto de análise, dedicarei o último capítulo a explicitar algumas das perspectivas teóricas abertas por este estudo para a continuidade do processo pedagógico de formação profissional de professores índios.

Busco ainda aprofundar a relação entre os resultados deste estudo de caso e a teoria educacional em geral, explicitando não só as dimensões mais históricas da análise, mas também sua potencial contribuição e interação com outros trabalhos de investigação aplicada, seja no campo da educação indígena em particular, seja no campo do currículo e da formação de professores, em geral.

Acompanho o significado acadêmico atribuído à pesquisa etnográfica e sua importância para o conjunto das pesquisas

educacionais: apesar de relacionar-se com características particulares do contexto de investigação, a construção teórica elaborada no desenrolar da análise pode ser generalizada.

“Uma perspectiva histórica e comparativa permitirá ampliar o repertório conceitual de processos e de categorias pertinentes à escala da vida escolar cotidiana e da história particular da escola na América Latina.” (*Espeleta e Rockwell, 1992: 16**)

A partir de uma determinada concepção de escola e de certos tipo de categorias, por exemplo, é possível estudar escolas em diversos contextos, mesmo quando os processos predominantes forem distintos.

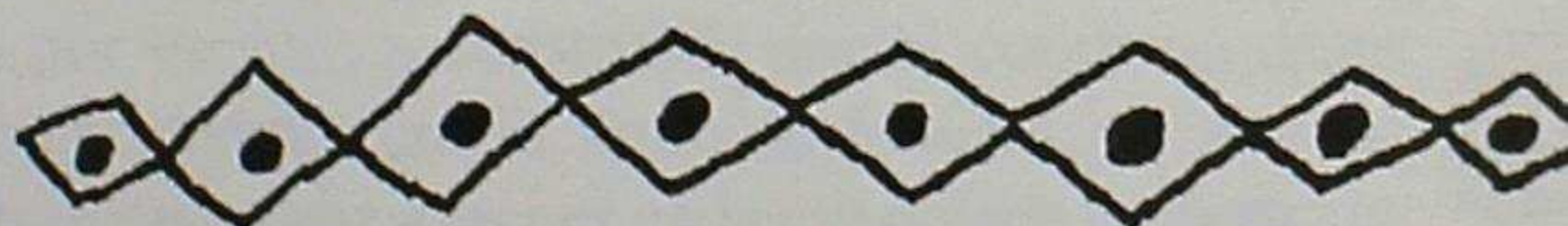
Notas

¹ Usarei doravante neste livro o símbolo do asterisco (*) para as citações traduzidas por mim de obras consultadas em línguas estrangeiras.

CAPÍTULO I

.....

Fios da História



Fios da História

Era uma vez uma, duas, três histórias, contadas de uma só vez. Entre estas, um pouco da minha própria história como pesquisadora e educadora, parte de um trajeto de vida e trabalho no campo da formação de professores indígenas, em especial dedicada ao ensino de línguas e à pedagogia. Essa trajetória virá entrelaçada à história – já longa – das lutas dos grupos indígenas no Acre, em sua inserção no processo histórico nacional de ocupação e recuperação dos seus territórios.

Vários fios de história, portanto, serão entrelaçados na busca de melhor contextualização da pesquisa, em sua dimensão de ação política e pedagógica. Pesquisa entendida como ação, na qual as demandas indígenas por projetos de educação em novos moldes, percebidos como parte de uma ação política global, deram origem a este trabalho. Neste sentido, estarei relacionando minha trajetória com a dos grupos indígenas do Acre, entre eles sobretudo os Kaxinawá do Jordão, área e etnia cujos professores estiveram, desde a origem, na formação deste trabalho de pesquisa e ação educacional. Tal ação é parte de uma história de contatos e conflitos interétnicos, demandas e avanços políticos globais, em relação à sociedade regional e nacional, que ganharam a forma de um projeto de educação indígena denominado “Uma Experiência de Autoria”, de responsabilidade da Comissão Pró-Índio do Acre¹.

Proponho-me a reunir e analisar, a seguir, pequena parte da história da escola indígena acreana, documentada, desde seu interior, por um grupo de professores índios Kaxinawá, de forma a ajudar na sistematização, reflexão e reconstrução de alguns aspectos do seu currículo escolar. Registra-se, assim, por escrito, a construção social cotidiana deste currículo vivo, heterogêneo, contraditório, fruto de práticas, ao mesmo tempo reprodutoras e criativas, realizadas por cada um desses professores em suas escolas.

É, portanto, no nível microssocial, levando-se em conta o cotidiano construído e registrado por cada um dos professores índios, que o nível

institucional da escola indígena, também constitutivo do currículo escolar, se revela e se esconde:

Nesta história, a determinação e a presença estatais se entrecruzam com as civis de diferentes signos. Nesta história, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e suas famílias se apropriam dos apoios e das prescrições estatais e constroem cada escola. (Ezpeleta & Rockwell, 1992: 3)

Como manter, pois, no campo das experiências pedagógicas singulares, construídas criativamente por cada professor índio, esta tensão dialética entre a história singular de cada comunidade escolar e a história social do *movimento indígena*², em sua inserção institucional no sistema educacional brasileiro? Eis aí uma das questões que a história documentada deste programa educacional, escrita tanto pelos professores índios quanto por nós, seus assessores, pode ajudar a elucidar.

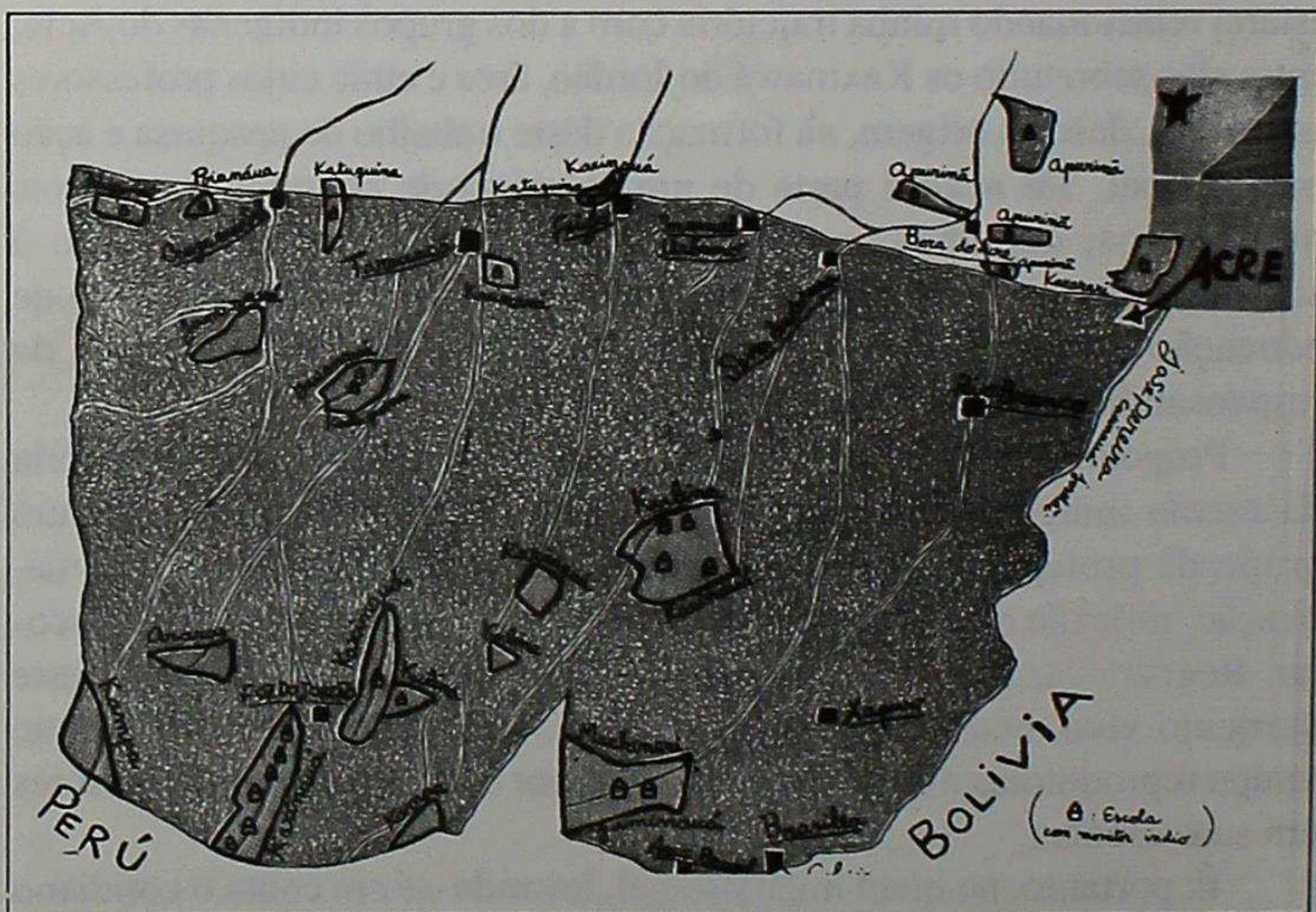


Figura 1 - Página da Cartilha Fabrica do Índio: "Mapa do Acre com as escolas"

A GÊNESE HISTÓRICA DA PESQUISA CURRICULAR

Nós queremos aprender a fazer conta, tirar nossos saldos, não queremos mais ser explorados pelos patrões dos seringais. Queremos ler os nossos talões de mercadoria para saber o valor de nossa produção de borracha. (Jornal A Gazeta do Acre, 21/11/82)

A proposta de construção da escola indígena acreana e do seu currículo foi historicamente gerada e deve sua configuração atual a uma demanda inicialmente formulada por lideranças indígenas Kaxinawá junto a setores da sociedade acreana, como a recém-chegada Funai e a jovem entidade não-governamental Comissão Pró-Índio do Acre - CPI/AC, que desenvolviam, já na ocasião, a pequena e nascente política indigenista da região. A Funai e a CPI/AC encarregavam-se, respectivamente, da proteção e assessoria aos treze grupos étnico-lingüísticos, que totalizam cerca de dez mil indivíduos pertencentes às famílias lingüísticas Pano, Aruak e Arawa.

Desta demanda resultou a organização, em fevereiro de 1983, do I Curso de Formação de Professores e Agentes de Saúde Indígenas. O curso foi oferecido no Centro de Treinamento da Fundação Cultural do Estado, durante o período de três meses. Aproximadamente 25 jovens bilíngües das etnias Kaxinawá, Katukina, Manchineri, Apurinã, Yawanawá e Yaminawa passaram a estudar com a então nascente equipe de educação da CPI/AC.

Sobre a situação sócio-econômica, cultural e lingüística em que se encontravam tais grupos, pode-se ler num artigo escrito por Aquino (1982), antropólogo acreano, principal responsável pela fundação da CPI/AC:

Trata-se de uma população dizimada desde o século passado por doenças introduzidas pelo contato e por correrias ou matanças organizadas pelos seringalistas brasileiros e caucheiros peruanos. Uma grande parte dos grupos, quando não era aniquilada a bala, via-se escorraçada para os divisores de água, longe das margens dos rios, ou era obrigada a refugiar-se no interior da selva peruana.

Com a criação do Território Federal do Acre, em 1903, a eliminação física dos índios diminuiu consideravelmente. Continuou-se a praticar as "correrias", mas com o intuito de

“pacificar” os índios, para depois incorporá-los aos trabalhos de extração da borracha, madeira de lei, peles e coleta de castanha do Brasil. O resultado dessa pacificação foi a escravização dos índios. Ainda hoje, muitos velhos trazem em seus braços, marcadas a ferro, as iniciais de seus primeiros patrões e as datas em que foram amansados.

Ainda nesse texto, os fatores sócio-econômicos que estiveram na gênese da escola indígena do projeto da Comissão Pró-Índio do Acre são contextualizados:

Durante mais de cem anos de contato, estes índios, apesar de manterem alguns traços de sua cultura, a língua, o artesanato, rituais e organização social, foram transformados em seringueiros, barranqueiros, diaristas, colonos, mateiros, varejadores, caçadores nas fazendas agropecuárias em fase de implantação e ultimamente, em peões (...) O monopólio do comércio exercido pelos seringalistas e agropecuaristas provoca o endividamento dos índios e sua sujeição ao trabalho compulsório e não-remunerado. O desconhecimento das operações contábeis pelos índios e seu pouco conhecimento da língua portuguesa são fatores que facilitam a dominação do branco na titulação formal da propriedade da terra e a estigmatização do índio como ser inferior e desprovido de direitos. (Aquino, 1982 apud Monte, 1984: 53)

Logo no seu primeiro ano de vida, o projeto de educação indígena desenvolveu-se como uma experiência de caráter bastante autônomo e comunitário, que foi gradualmente inteirando-se e interagindo com os sistemas públicos de ensino, em âmbito federal, estadual e municipal. Inicialmente sem financiamentos de qualquer origem institucional, foram as próprias lideranças solicitantes que selecionaram os professores e financiaram sua viagem para o I Curso, com recursos da produção extrativa e agrícola de sua comunidade. Com o desenrolar das ações educativas e institucionais, a equipe de educação da CPI/AC conseguiu, a partir do segundo ano de suas atividades, recursos humanos e financeiros, através de fontes de financiamento nacionais e internacionais, para a publicação de cartilhas, novos cursos, assessorias às escolas em formação nas aldeias, etc.³

Essa experiência de educação diferenciada, ao mesmo tempo parte do sistema público de ensino fundamental, localizada em área rural, mais especificamente nas florestas tropicais do Acre, está sob a orientação de uma equipe interdisciplinar⁴ que compõe a CPI/AC. Na época de sua formação, essa equipe era integrada por um grupo eclético de indigenistas acreanos – um antropólogo, um historiador-jornalista, um ex-seringueiro – e por mim, professora carioca de língua portuguesa e literaturas.

Desde então se questionava: como garantir a legitimação e a legalização de um trabalho educativo diferenciado em sua proposta filosófica e política (e, conseqüentemente, em sua metodologia), mas inserido no sistema de ensino fundamental? Este dilema era e ainda é um desafio constitutivo do projeto, que vem acarretando dúvidas e indagações por parte também dos professores bilíngües. Estes as exprimem através de perguntas e demandas à equipe da CPI/AC, relativas à sua participação no quadro profissional na categoria de docentes indígenas, sua titulação e sua adequada remuneração pelo poder público.⁵

EM DIREÇÃO AO INSTITUCIONAL

Em 1985, buscando dar solução a estas questões institucionais, a CPI/AC conseguiu assinar um convênio pioneiro com a Funai e a Secretaria de Educação do Acre, SEC/AC, pelo qual ficou garantida a inclusão dos então 21 professores índios e suas escolas no sistema estadual de ensino fundamental, com inicial apoio financeiro federal. Mantinha-se a garantia de uma autonomia curricular e administrativa para as escolas indígenas beneficiadas, que deveria ser orientada pelo trabalho de formação e assessoria da equipe de educação da CPI/AC, principal responsável pela proposta pedagógica diferenciada do trabalho.

Desde então, esforços vêm sendo feitos, também com esta finalidade institucional, no sentido de uma sistematização escrita do trabalho curricular em construção nas escolas indígenas e nos cursos de formação dos seus professores. Busca-se a legalização e legitimação, desde fora, por parte do sistema educativo, das características diferenciadas do trabalho. Frente à normatividade do sistema nacional de educação e do currículo oficial para o ensino fundamental do qual faz parte o subsistema de educação indígena, constrói-se uma proposta

curricular diferenciada, que prevê e garante o ensino das línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem.

O projeto firmou, desde seus primeiros anos, relações de convênios com órgãos como a Secretaria de Educação do Acre – SEC/AC, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, ligado ao MEC, e o Ministério de Cultura, visando construir gradualmente este processo institucional de legalização curricular das escolas indígenas a ele vinculadas.

Em 1990, coordenei junto ao INEP um projeto de pesquisa cuja finalidade era a sistematização da proposta curricular do projeto de educação da CPI/AC:

Pretendemos desenvolver esforços para formação de uma equipe ou grupo de trabalho, com a finalidade de formulação do currículo bilíngüe e intercultural, correspondente às quatro primeiras séries do 1º grau, de caráter interdisciplinar, com a participação de alguns dos professores bilíngües do projeto. (Monte, 1990:10)

Tal projeto resumia a dimensão institucional da ação educativa, ao mesmo tempo em que propunha uma produção intelectual específica, a ser construída com a participação dos diversos membros de nossa equipe de assessores, responsáveis pelas disciplinas que compõem atualmente o currículo indígena em construção.

Nas disciplinas de línguas indígenas e português, matemática e, mais recentemente, em geografia e história, têm sido alcançados resultados consideráveis, após os 15 anos de cursos de formação. Tais resultados se exprimem na implantação de 40 escolas indígenas atualmente em funcionamento nas aldeias, onde cada um dos professores índios produz cotidianamente o currículo dos cursos, de forma heterogênea, independente e singular.

É no sentido de uma formulação curricular progressivamente complexa e completa, metodologicamente construída de forma participativa, que continuamos agindo como educadores. Vem sendo desenvolvida uma ação mais sistemática no ensino e formulação das disciplinas de geografia, história e ciências nos últimos cursos de formação, a completar o trabalho inicial nas línguas e matemática, com a colaboração técnica dos diversos consultores/assessores. Estes, junto aos professores índios, vão elaborando o currículo para essas áreas de

conhecimento, parte do almejado saber escolar, mas também representativos dos saberes étnicos ou tradicionais⁶.

Esta preocupação pedagógica e institucional com o curricular tem origem na própria natureza do trabalho educativo indígena, em sua condição de exclusão/inclusão do sistema nacional de ensino, garantindo a função social da pesquisa em sua estreita vinculação com as normas do poder público. Busca-se possibilitar que os professores e seus alunos participem como cidadãos brasileiros da esfera pública, prestando e recebendo serviços educacionais dentro de princípios pedagógicos culturalmente significativos. Perguntas formuladas pelos professores índios nos orientam neste sentido:

Em que série estou na minha formação como professor? E os meus alunos? Posso considerar-me (e ser considerado) 'um professor indígena formado' através dos cursos da CPI? Como lidar com os sistemas de controle e avaliação distribuídos pelas inspetorias municipais? Devo realizar as provas distribuídas para as demais escolas rurais? Se eu ou meus alunos fôssemos estudar na cidade, nosso currículo diferenciado valeria, ou teríamos de recomeçar desde a primeira série?

Estas são perguntas de difícil resposta, em cuja busca este trabalho pretende contribuir.

EM DIREÇÃO AO PEDAGÓGICO

Quando iniciei a coleta de informações sobre o campo da teoria educacional relativa à discussão do currículo, somaram-se à dimensão institucional e pragmática do trabalho educativo outras indagações, mais teóricas e metodológicas. Adentrava-me numa bibliografia ainda nova e pouco usual aos trabalhadores da educação indígena.⁷

Conforme já escrevera no projeto encaminhado ao INEP, acreditava

na urgência de se "pedagogizar" a educação indígena, dando acesso, para os agentes diretos desta ação, às fontes

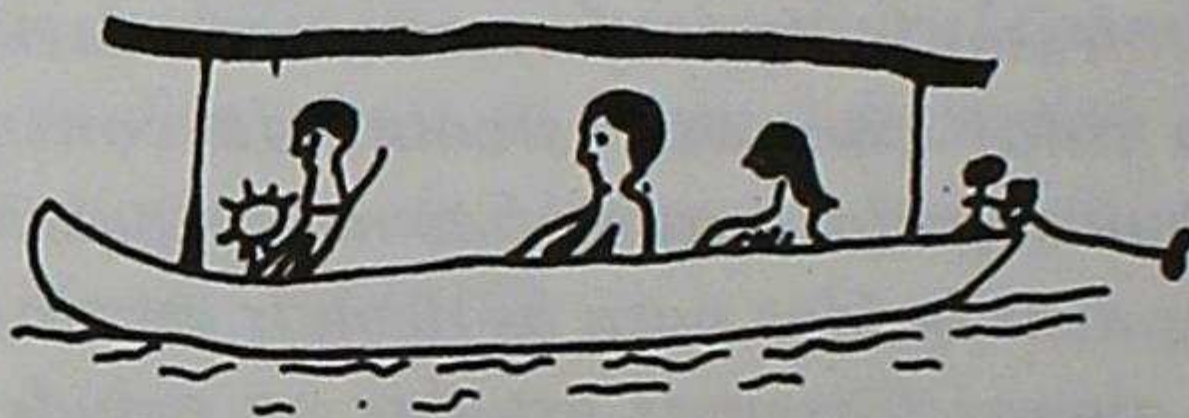
ATENÇÃO, AMIGOS PROFESSORES INDÍGENAS DO ACRE E DA AMAZÔNIA:

COMUNICAMOS QUE NO DIA 24 DE JULHO DE 1.993, CHEGARAM O PESSOAL DA NORUEGA NA ALDEIA FRONTEIRA E CANA RECREIO. VEIO A VERA E MAIS TRÊS NORUEGUESES PARA VISITAR A NOSSA COMUNIDADE E O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA DA FLORESTA. NÓS FICAMOS COM MUTTO ALEGRIA COM A CHEGADA DA ENTIDADE QUE VEM AJUDANDO O NOSSO TRABALHO.

DUAS DESSAS PESSOAS FICARAM NA ALDEIA FRONTEIRA E OUTRA DUAS FICARAM NA ALDEIA DO CANA RECREIO. ELES VIRAM COMO FUNCIONAM AS NOSSAS ESCOLAS, A NOSSA MANEIRA DE VIVER, O NOSSO CAMPO DE FUTEBOL, NOSSA PLANTAÇÃO E MUITAS OUTRAS COISAS.

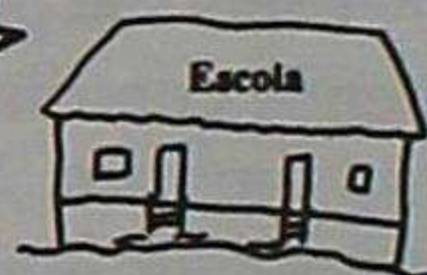
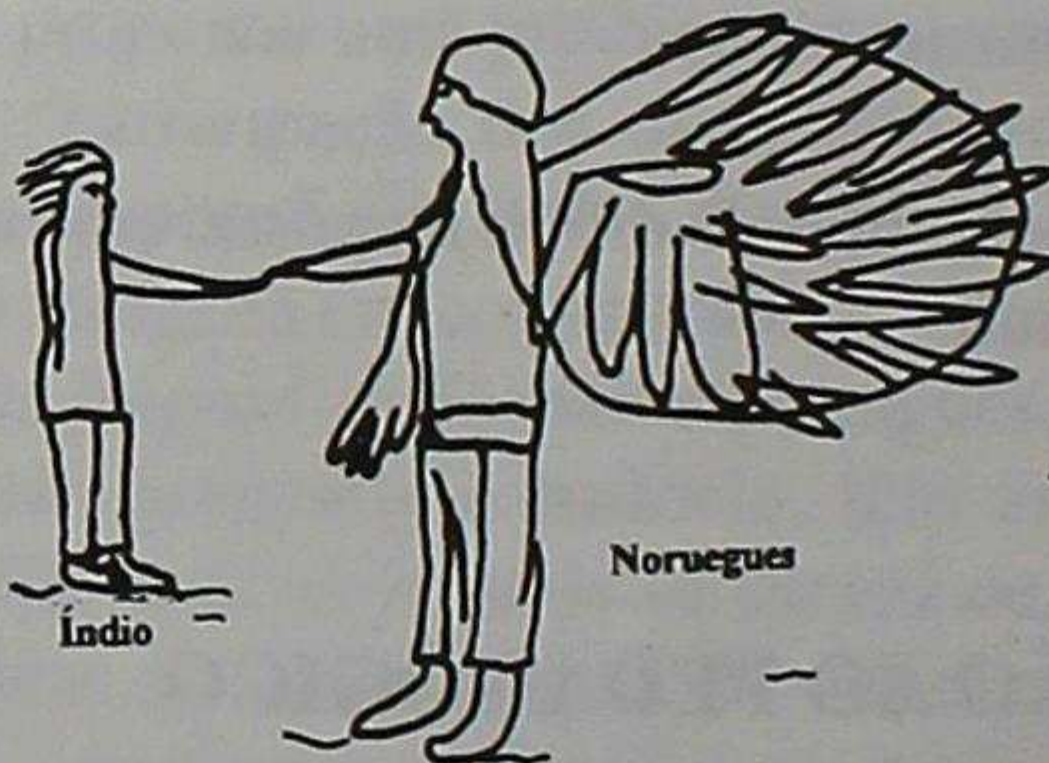
NA CHEGADA DE NOSSOS AMIGOS, NÓS RECEBEMOS ELES COM O MARIRI. ATÉ BATA VERA PARTICIPOU DE NOSSO TXIRÍ E MAIS PAE NORUEGA PARTICIPARAM DE NOSSO TXIRÍ. ATÉ GRITARAM, CARREGANDO TXIRÍ NAS COSTAS.

BATA E PAE NOS DERAM MUTTO PRAZER NA VISITA QUE FIZERAM PARA CONHECER AS NOSSAS ESCOLAS DA FLORESTA NA ÁREA INDÍGENA DO RIO PURUS.



Vera, amigos da Noruega, Nicolau, Raimundo, Armando e Francisco.

Casa do cacique



Vera e Noruegueses já estão viajando.



PROF. NICOLAU LOPES KAXINAWÁ
ORGANIZAÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE - RIO PURUS.

Figura 2 - Página do "Jornal Yui Makí"

mais técnico-científicas, ainda que de caráter abrangente; por outro lado apoiava "a oportunidade de difundir, no meio nacional, as contribuições avançadas de algumas das experiências-piloto em educação indígena, cujas características criativas e, em alguns casos, alternativas, podem ajudar a iluminar como um todo os caminhos da Educação Popular no Brasil. (idem, 1990: 12)

A dinâmica desta relação entre o específico e o geral, o regional e o universal, o étnico e o intercultural, oriunda da condição dialética do campo da educação indígena, também já fora explicitada no referido projeto de pesquisa, na seção "O Nacional e o Acre", da seguinte maneira:

A oportunidade de dar continuidade à pesquisa se deve a duas ordens de fatores: uma de características mais particulares e específicas, de "estudo de caso" de uma experiência que se transformou num programa, localizado no Acre, com população composta de 9 grupos étnico-lingüísticos, vivendo variadas situações de bilingüismo e relacionamento sócio-econômico com a sociedade regional, nacional e internacional.

Outra ordem de fatores que justificam a pesquisa é sua possível contribuição a uma discussão mais ampla, em âmbito nacional, envolvendo outros agentes educativos e pesquisadores ligados ao tema, visando preencher o vazio deixado pela ausência de produção teórico-metodológica e instrumental para a educação bilíngüe e intercultural no país. Até agora, a produção de uma literatura especializada vem se restringindo aos relatos de experiência, localizadas e particulares e às cartas de princípios gerais. Poder movimentar maior número de profissionais de ensino neste campo e ajudar a trazer mais idéias e unidade para as diversas ações educativas em andamento, especialmente fragmentadas e isoladas em suas especificidades é, pois, uma forte razão para pensar e propor a continuidade deste projeto. (ib.: 14)

No cenário da Universidade e suas leituras – após quase dez anos de trabalho de campo no Acre indígena – fui entrando mais a fundo no tema e na teoria do currículo. Lá pude reorientar meu plano de trabalho

para seu atual formato: em vez de um texto produzido pela equipe da CPI/AC, ainda que baseado em interesses e expectativas indígenas, a ser encaminhado ao Conselho Estadual de Educação ⁸, com características de uma grade curricular onde aprisionaríamos, ainda que provisoriamente, a dinâmica cotidiana do currículo real das escolas indígenas, optei por esta linha de trabalho aqui apresentada. Trata-se de uma reflexão, desde dentro, do “currículo de fato” em construção pelos professores índios, vislumbrada através dos documentos escolares de sua autoria, escritos durante o próprio processo educacional, tendo como objeto o currículo indígena.

Cartilhas de alfabetização e livros didáticos nas diferentes disciplinas, antologias de literatura indígena, um jornal indígena de circulação nas escolas (*Yuimakĩ*), além dos *diários de classe*, vêm sendo escritos, com nosso estímulo, pelos professores e seus alunos em sua ação educativa de autoria. Tais materiais eram e são parte da construção curricular feita cotidianamente nas salas de aula dos cursos de formação e nas próprias escolas indígenas, em parceria com a equipe do projeto.

Havíamos definido, desde o início do trabalho, uma metodologia que tornaria possíveis os pressupostos e os objetivos políticos e pedagógicos da educação indígena: uma escola organizada e controlada no cotidiano pelos professores e comunidade indígena, orientada para atender às suas necessidades e expectativas; uma escola, portanto, onde os próprios professores e seus alunos sejam os autores principais do conjunto de aspectos que constituem o “currículo de fato” experimentado por eles nas aldeias.

Entendia-se que os objetivos, os conteúdos, as atividades, os materiais didáticos, os sistemas de avaliação deveriam ser gerados, ao longo do projeto, pelo conjunto de professores, ainda que para isso precisassem ser apoiados e estimulados por nós, assessores, numa espécie de parceria interativa. Os locais e ocasiões ideais para a geração destas idéias e produtos seriam (e têm sido) por um lado, os cursos de formação ocorridos todos os anos na cidade de Rio Branco; por outro, o cotidiano da vida escolar nas aldeias, também experimentado pela equipe de educação da CPI/AC durante as visitas anuais realizadas às escolas e aos professores índios.

riqueza



ri	ra	re	ri	ro	ru
que		que	qui		
za	za	ze	zi	zo	zu
ri	ra	re	ri	ro	ru
que		que	qui		
za	za	ze	zi	zo	zu

Figura 3 - Página da "Cartilha de Alfabetização do Índio Seringueiro"

O TRAJETO DA AUTORIA

Para que melhor se compreenda o trajeto de construção curricular do trabalho de educação indígena aqui descrito, especialmente no tocante às áreas de línguas e pedagogia, farei a seguir uma retrospectiva ilustrada da ação educativa denominada “de autoria”, desde os primeiros anos do projeto.

Utilizarei trechos de diversos relatórios escritos ao longo dos últimos 15 anos, nas ocasiões de interação e co-autoria do que estou chamando de “a construção de currículos indígenas”.

A ação educativa inaugural do projeto consistiu no I Curso de Formação, do qual derivou a primeira produção de autoria dos professores índios, sob minha coordenação: a *Cartilha de Alfabetização do Índio Seringueiro* (1983) e o livro de leitura, *Histórias de Hoje e de Antigamente dos Índios do Acre* (1984):

O primeiro curso de formação dividiu-se em duas fases: na primeira, de março de 1983 a meados de abril, com 8 horas/aulas diárias (carga horária estabelecida pelos futuros professores), fizemos um trabalho intensivo de alfabetização em português e introdução à matemática, utilizando a cartilha Poronga como material didático de apoio (esta cartilha fora elaborada em 82 pela equipe de educação do CEDI para o projeto seringueiro desenvolvido no município de Xapuri).

A segunda parte do curso, de meados de abril a fins de maio, consistiu em preparar os alunos-professores para retransmitirem estas novas técnicas adquiridas, através da criação de uma cartilha de alfabetização indígena. A necessidade de produzir materiais didáticos para o futuro trabalho dos professores nas aldeias se deveu a muitas razões: uma delas foi a inadequação da Poronga ou de qualquer outro material didático ao específico cultural indígena. Outra razão foi o efeito incentivador que essa prática criadora (inventar uma cartilha), com resultados concretizados numa publicação colorida de 1000 exemplares, teve sobre os professores-autores, assim encorajados a continuar participando do projeto. Esta primeira cartilha de alfabetização foi chamada de “Cartilha do Índio Seringueiro”.

Foi ainda na segunda fase do curso que os alunos alfabetizados e alfabetizando-se foram estimulados a escrever

sobre o cotidiano indígena: o trabalho na roça, na caça, na pesca, as festas, rituais; e ainda suas "estórias de antigamente", que revelavam uma rica mitologia, apesar da dificuldade de trazerem à tona esta dimensão mítica da própria cultura, desconhecida da maioria dos jovens índios. Iniciamos, então, um trabalho de valorização e resgate dessas estórias, reunindo-as para edição do livro de pós-alfabetização intitulado Estórias de Hoje e Antigamente dos Índios do Acre, composto de textos escritos e ilustrados pelos professores, que funciona como material de leitura e estímulo à redação de novos textos. Estes materiais constituirão a base e o ponto de partida para suas práticas curriculares concretas e individuais, já não mais como alunos, mas como professores.

A busca de uma pedagogia propriamente indígena configurava-se já como preocupação norteadora do trabalho educativo:

Pensamos também que a autonomia no encaminhamento das relações pedagógicas entre o professor índio e os grupos indígenas deva ser respeitada e estimulada por nós. O importante é que eles possam transmitir o saber adquirido da forma e com os recursos que cada um achar mais adequado e viável para seu grupo.

Imaginamos, assim, uma continuação do trabalho não dirigida por nossas fórmulas, técnicas e métodos pedagógicos, mas com a previsão de liberdade na manutenção do ritmo específico dos grupos indígenas. Uma ação docente que se fará de forma espontânea, possivelmente lúdica, de parente para parente, nas horas e locais mais adequados ao ritmo e às necessidades cotidianas da comunidade. (Monte: 1983)

O reflexo desta linha de trabalho, espelhada em uma concepção de assessoria e na ação docente dos próprios professores índios, pode ser lido nos relatórios escritos já no primeiro ano de trabalho pelos professores índios, ensaio de seus primeiros *diários de classe*:

Nós já estamos organizando conforme o aluno quer conhecer melhor. Bem claro, com dois olhos e a cabecinha dele e o profes-

sor na frente ensinando o caminho de nossa estrada de seringa... e nosso varadouro que temos para ir no outro grupo ver o funcionamento da escola dele... Falamos com os alunos: o ano são 365 dias, com 12 meses diferentes. Tem de 31, 30, 28 dias. São 4 semanas. Dentro da semana os dias têm nome: segunda, terça.... Pegamos dos 6 dias que têm para trabalhar dois. Sobrou quatro. Esses é para estudar a nossa língua nativa, dada pela natureza, que nós achamos importante ter nosso mito.... Dois dias ficam para o português, para o aluno conhecer melhor... Quando chegar sexta-feira, o professor está no ponto com os alunos dele, mostrando ABC. Na primeira página da nossa cartilha é isso "PIABA", PA PE PI... primeiro alimento de nosso método. Os professores fazem exercício para os alunos descobrirem palavras novas como bapu = mentira, pupu = coruja, pipa = quer comer... (Siã Kaxinawá: 1984)

As escolas indígenas, no primeiro período de sua implantação, tinham características de escolas comunitárias, com ténue vínculo institucional com a CPI/AC. Esta entidade fora responsável pelo I Curso e manteve o elo inicial através da publicação dos dois primeiros materiais escritos "de autoria", que garantiram o início do trabalho docente. Nem mesmo a ação de assessoria às escolas e os novos cursos podiam ser garantidos, devido à extrema precariedade financeira e humana que caracterizou nossos primeiros dois anos de projeto.

As seis escolas Kaxinawá do Jordão, segundo notícias que nos trouxe um dos professores, estão funcionando com aulas 3 vezes na semana, com média de 20 alunos cada. Foram entregues, em dezembro de 83, 180 Cartilhas do Índio Seringueiro e 180 Cartilhas Poronga de matemática, mais os materiais escolares necessários para dar início aos trabalhos.(...) Recebemos a visita do professor Siã que veio nos convidar, em nome da comunidade, a visitar o Jordão, pois estão ansiosos por um acompanhamento e orientação para seus trabalhos.(...)

A comunidade Kaxi do Paroá, que teve dois professores formados em maio de 83, pôde iniciar suas atividades escolares somente em março de 84, quando recebeu as cartilhas.(...) Há duas semanas recebi telefonema de um deles

convidando a irmos até lá para acertarmos sobre o andamento da escola.(...)

Também os Katukina e Yawanawá se encontram de posse e fazendo uso dos materiais didáticos e escolares levados até eles por dois outros assessores da CPI, quando de suas visitas às cooperativas destes grupos. (Monte: 1984)

Em meados de 1984, foi apresentado ao *Projeto Interação*⁹, da Secretaria de Cultura do MEC, uma proposta de continuidade da experiência educacional, para o exercício de 84/85, incluindo a realização do II Curso de Formação e assessorias às escolas indígenas nas aldeias. Tal proposta já focalizava as linhas de atuação básica do projeto, ainda atuais, relativas ao currículo e sua relação com o institucional:

Após o II curso destinado à pós-alfabetização, faremos ao longo do ano cursos de reciclagem nas áreas indígenas, onde estão implantadas as escolas. Estas viagens, planejadas para dois meses, duas vezes por ano em cada escola, terão a finalidade de, além de uma avaliação crítica participativa das experiências pedagógicas em processo, reciclar os professores nas áreas. Nestes cursos, serão trabalhados conteúdos e técnicas de interesse da comunidade e delineados os programas curriculares gerais e específicos, adequados às diversas realidades indígenas onde se encontram as escolas. Tais programas curriculares, elaborados em conjunto pela equipe de assessoria, professores e comunidades indígenas, deverão ser entregues ainda no ano de 85 à Secretaria de Educação, para que ela agilize a legalização das escolas e dos cursos de formação de professores, respeitando em ambos os casos as reivindicações das comunidades quanto a um currículo adequado às diferentes situações de contato em que se encontram. (Monte: 1984)

O fundamento na linguagem e a noção de autoria daí decorrente constituíam-se como pressupostos básicos do projeto em sua dimensão pedagógica bilíngüe e intercultural:

Planejamos, para a execução dos programas curriculares que vão sendo delineados em processo, a elaboração e edição,

em conjunto com os professores e comunidade, de materiais didáticos que apóiem e estimulem tais programas(...), cartilhas nas diferentes línguas indígenas – Poyanawa, Katukina, Kaxinawá, Yawanawá, Apurinã, Manchineri, Kaxarari – conforme solicitação dos professores interessados em poder empregar materiais didáticos também em suas línguas.

Prevemos também a produção de antologias de textos para leitura de autoria(...) em português e nas línguas nativas, criados em atividades de aula ou fora dela, que possam ser intercambiadas entre as diferentes escolas, possibilitando assim a criação de um circuito escrito de troca de informações. (ib.)

Manifestava-se também, desde então, a preocupação com o registro e a avaliação do curricular através da escrita dos *diários de classe*:

Publicaremos ainda textos de reflexão do trabalho de educação indígena que já vêm sendo elaborados em forma de diários de classe pelos professores e onde estão sendo descritas as diferentes experiências educacionais em que estão envolvidos. Estas avaliações serão estimuladas constantemente pela equipe de assessoria nos cursos de formação e de reciclagem nas áreas.

São avaliações que brotam das indagações conjuntas da assessoria, professores e comunidade e que servirão para melhor definirmos propostas curriculares gerais, mas que simultaneamente têm de incorporar as especificidades de cada realidade onde estão as escolas. Serão definidos entre outros os seguintes tópicos: número de alunos, faixa etária, calendário escolar, forma de avaliação, conteúdos e técnicas que comporão o programa, levando-se em conta o 'núcleo comum obrigatório e uma parte diversificada para atender, segundo as necessidades e possibilidades concretas, as diferenças individuais dos alunos' conforme a lei nº 7044 que altera dispositivo da 5692.(...) (ib.)

Como se pode ler nos textos acima, escritos há mais de uma década, a gênese deste trabalho em seu atual formato e função – a produção e análise dos *diários de classe*, com a finalidade de

construção, compreensão e avaliação da proposta curricular indígena acreana – já se constituía com estas características nos primórdios da história do projeto. Apresentava-se, desde então, uma concepção de construção curricular materializada e instrumentalizada por meio da linguagem: em especial, pelas escritas de textos de autoria, como são os *diários de classe*, as cartilhas e outras produções criadas nas aldeias ou em situações didáticas nos cursos de formação na cidade.

O CURRÍCULO, O AUTOR E A ALFABETIZAÇÃO BILÍNGÜE

A inter-relação entre a construção de um currículo indígena e a produção de linguagem que caracterizou, desde sua gênese, o projeto de autoria, pode ser bem observada neste resgate da história da pesquisa, através de um texto escrito em relatório ao INEP em 1986. Refletia-se, na ocasião, sobre a função dos materiais didáticos elaborados em conjunto pela equipe de assessoria e pelos professores índios, durante os cursos:

Tais materiais foram os resultados necessários a que nos propusemos chegar desde os primeiros dias de aula, relevantes para o trabalho de educação indígena por razões distintas: por um lado, para o processo mesmo de alfabetização dos professores, as atividades didáticas que resultaram nos livros agilizaram e possibilitaram uma aquisição criativa da língua portuguesa oral e escrita; por outro lado, os materiais editados em livros vêm apoiando e orientando o trabalho dos monitores nas escolas e as etapas curriculares do ensino nas aldeias.

A concepção que norteia o trabalho é de que a alfabetização se faz mais completa quanto maior a participação criadora dos alfabetizados em todas as fases do processo. Foi elaborado durante o II curso em 85 o livro Fábrica do Índio, fruto de um levantamento de 2 anos, do qual participaram alguns artesãos e outros não alfabetizados, além dos alunos e professores das escolas. Buscamos resgatar e registrar as suas práticas produtivas e artesanais, sobre as

quais iam narrando as etapas de trabalho, da matéria-prima ao produto final.

No ano de 86, foi publicado o livro Escolas da Floresta ¹⁰, reunião de textos e desenhos com algumas das idéias pedagógicas dos professores e seus alunos, no esforço de executar um projeto educacional pós-contato que os informe, fortaleça e dignifique. (...)

Portanto, estes livros tiveram sua importância decorrente da função que desempenham e desempenharam, ajudando a encaminhar as etapas do processo de alfabetização dos professores e seus alunos. Produtos de seus conhecimentos e formas de pensar e expressar sua história e cultura, estes materiais vêm se constituindo em estímulo à geração de novos textos e desenhos, que são a base das etapas seguintes do processo educativo, cujos materiais e conteúdos curriculares vamos construindo pouco a pouco. (Monte: 1986)

Vê-se, assim, embutido nesta análise, o entendimento de uma vinculação do processo de alfabetização com a construção curricular, através, principalmente, da ênfase na elaboração coletiva dos materiais didáticos de autoria indígena, parte do processo escolar da

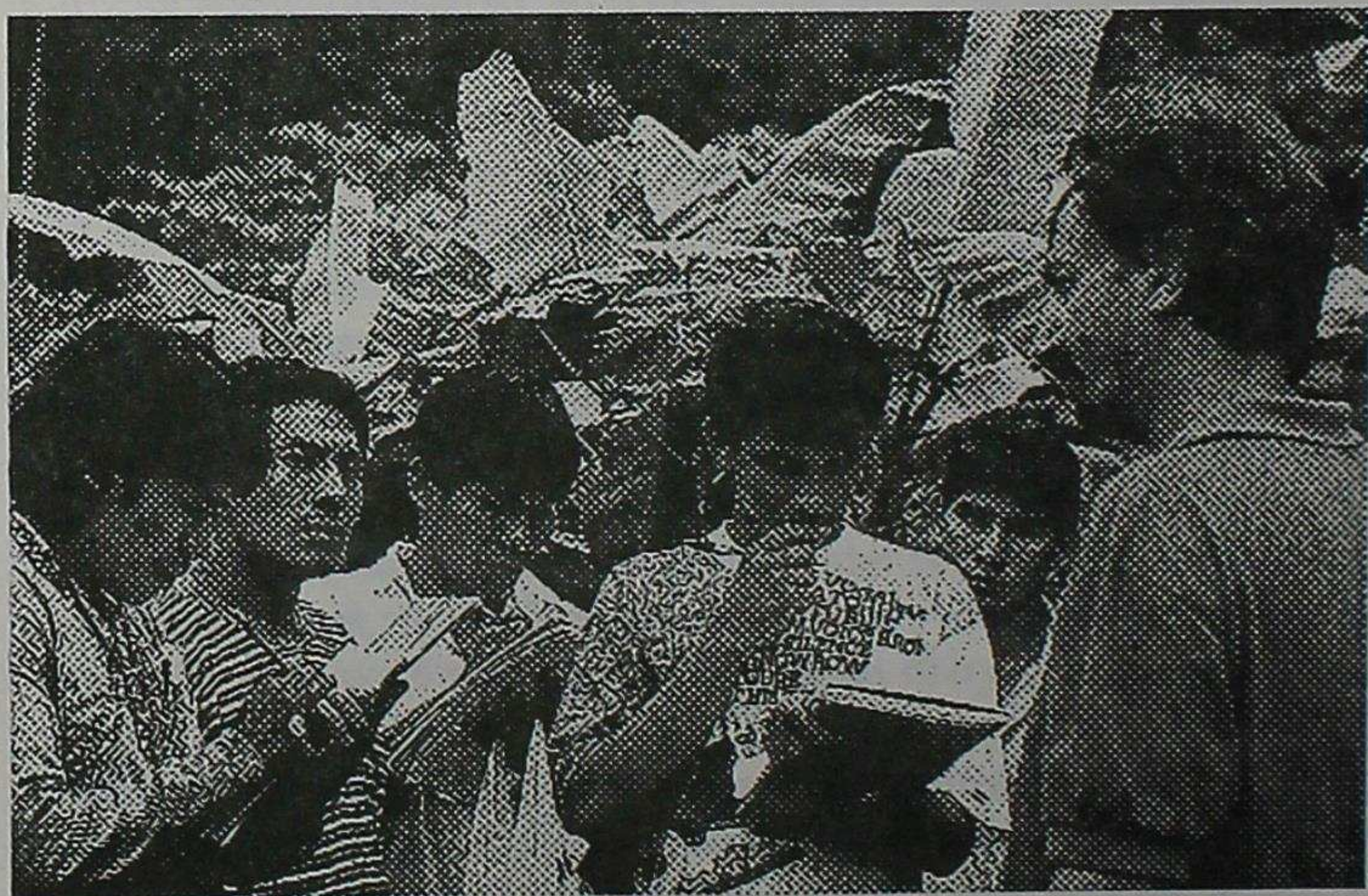


Figura 4 - Professores indígenas no XII Curso de Formação

aquisição de escrita e da conseqüente construção de sua função social, nas escolas e fora delas.

Extraímos deste cenário a noção de “autoria” e de “autor”, metáfora da passagem que neste processo estava sendo construída:

Do autor se exige: coerência, respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às gramaticais, explicitação, clareza, conhecimento das regras textuais. É nesse jogo que o aluno entra quando começa a escrever (...). O autor é, pois, o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa pela linguagem esse papel na ordem social em que está inserido. (Orlandi, 1988: 79)

No caso dos autores Kaxinawá, busca-se a apropriação e a ordenação do novo discurso indígena, de modo a sair do cativo vivido até ali quando inseridos como seringueiros no modelo extrativista implantado naquele século, para a conquista da condição de autoria, ou da ordenação do caos em que estavam submersos, cultural e politicamente.

Em termos especificamente lingüísticos, esta construção do autor na escola se faz na exigência social de unidade, coerência, clareza, correção de texto, a partir das atividades de produção oral e escrita com as duas línguas, nas situações de ensino/aprendizagem. Um autor que elabora discursos variados, socialmente significativos, em um eixo que vai da cultura do outro à sua própria cultura; da língua estrangeira, tornada sua segunda língua (L2), à sua língua materna (L1). Autoria, portanto, no complexo terreno do bilingüismo e da interculturalidade.

Como passar da multiplicidade de representações possíveis do sujeito enquanto enunciados, para a organização dessa dispersão num todo coerente com que se representa o autor, responsável pela unidade e coerência do seu discurso? (id., 1988: 80)

A criação da responsabilidade dos autores indígenas em contexto escolar, na apropriação que vêm fazendo da linguagem em duas ou mais línguas, faz-se progressiva e coletivamente, através da elaboração de novas funções sociais para as línguas escritas, dentro de padrões e normas socialmente convencionados.

Uma relação com a linguagem, na escola e fora dela vem produzindo regras textuais e padrões de uso, que abrangem a elaboração de alfabetos para as línguas indígenas, cujos professores estão envolvidos no projeto ¹¹; além da produção de textos variados nestas línguas, como os mitos, as músicas, ou os cantos-rituais, as rezas; os dicionários e ensaios de gramáticas, as listas de neologismos que têm inventado para atualização de suas línguas no novo mundo pós-contato. Também outras modalidades de escrita indígena, como cartilhas de alfabetização e livros didáticos são anualmente elaboradas pelos professores, assim como relatórios de viagem e atividades variadas dentro e fora da aldeia, cartas, matérias para o jornal *Yuimakĩ*, etc. Os textos escritos, ao longo deste processo de aquisição e desenvolvimento de uma escrita bilíngüe por grupos indígenas de forte tradição ágrafa, passam a obedecer outros mecanismos discursivos, próprios ao modo de comunicação escrita, até então ausentes do saber indígena e de suas práticas comunicativas, predominantemente orais.

Ora, uma vez afirmado que a tomada da palavra ou a “apropriação pelo autor da linguagem, é um ato social com todas suas implicações, conflitos, relações de poder, constituições de identidades...” (Orlandi, 1988: 17), qual o modo específico desta apropriação em contexto de bilingüismo e interculturalidade, como no trabalho aqui apresentado?

Trata-se de um terreno de confrontos entre sociedades indígenas minoritárias e estados nacionais, onde ocorre o conflito de poderes e saberes divergentes constituídos por forças políticas desiguais. O confronto destes diversos, a construção de identidades que reúnam as equivalências e diferenças, numa síntese dialética de saberes, é a meta almejada no projeto étnico e pedagógico construído pelos professores. Assim, na definição do currículo das escolas indígenas, estes expressaram-se sobre centros de interesse voltados para duas ordens distintas de saberes, necessárias para a formação de uma nova identidade pós-contato: uma ligada ao passado e ao especificamente indígena, como sua língua materna, valores e tradições, hoje ameaçados de esquecimento e progressiva extinção. Língua materna que passa a ser, também, objeto atual de revitalização cultural e lingüística, em novos circuitos orais e escritos dentro e fora da escola, a partir do trabalho do professor índio com seus alunos e parentes. Outra ligada a um tempo novo e a um espaço externo à aldeia, envolvendo a sociedade regional e nacional, condensados no conceito da língua portuguesa e da cultura do Brasil, do qual também sentem-se partes.

A escola é o espaço conflitivo, dialético, contraditório, idealizado para o encontro destas polaridades, local de transmissão dos distintos saberes almeçados como parte do currículo indígena. Deverá habilitar o aluno para um mundo novo, cuja primeira barreira está no desconhecimento da língua portuguesa. Língua que, uma vez decifrada em seus significados, permitirá a compreensão e participação na "cultura do Brasil", de forma a poderem beneficiar-se dela, sem, entretanto, perderem sua própria língua e cultura.

Achamos importante contar nossas histórias dos antigos nas escolas para não acabar com o nosso mito. Se não contar, acaba. Quem está na escola estuda Cartilha do Índio Seringueiro e Histórias de Hoje e Antigamente. Nós também queremos histórias de vocês. Livros de Ciência e revista de Medicina. Dicionário, mapas do Brasil e calendário. (Siã: 1984)

UM CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO PERMANENTE

Na escola indígena acreana, em seus primeiros anos, já se definira uma função social para os atos de escrita: a confecção dos livros, onde registram e resgatam para si e para os outros (os diversos grupos indígenas acreanos e brasileiros, ou mesmo os não-índios), muitos aspectos da sua cultura. Registros escritos em língua portuguesa e/ou indígenas, moldam e dinamizam um currículo em permanente construção.

Textos são escritos por professores, alunos e ex-alunos com formatos e com finalidades várias, como os relatórios, as cartas, as músicas, as anotações, além dos registros da conta corrente de suas famílias nas cantinas das cooperativas. Esses textos vão também sendo gerados fora da escola e/ou estimulados por ela, ampliando as funções e usos da língua escrita, dando sentido ao processo de alfabetização e apontando o desenho de um currículo indígena, especialmente na área de línguas. Esta marca registrada do projeto de autoria, que define uma metodologia e expressa uma concepção político-pedagógica para o ensino de línguas, foi sendo estendida às demais disciplinas curriculares, gradualmente incluídas nos cursos de formação e, conseqüentemente, nas escolas das aldeias: cartilhas e livros didáticos de matemática, geografia, história foram sendo elaboradas também em

19/12/91 Escola Novo Segredo eu sou Aluno Raimundo dumingos
eu tenho 24 ano eu estudava com o monitor edson depois eu passei
a estudar com o monitor Roberto Sales eu aprendir a lingua KAXINAWA'
mais depois eu passei com o monitor José matheus agora
eu aprendendo estudos Geografia matemática e lingua
KAXINAWA' mais acha muito mais importante este estudo da
Geografia IXA DUA BAKE



Figura 5 - Desenho com texto do aluno Raimundo Ixã Kaxinawá: "Avaliação"

parceria criadora entre os professores índios e os assessores do projeto, ampliando-se assim o currículo das escolas, em decorrência das experiências curriculares durante os cursos de formação

Por meio destes materiais, o ensino/aprendizado dos novos conhecimentos e o registro e o resgate da tradição ou dos saberes étnicos são realizados através da elaboração criadora e crítica, em linguagens principalmente oral/escrita e pictográfica, como parte das atividades didáticas nas diversas disciplinas. Oficinas permanentes de criação de textos e desenhos sobre os conteúdos em pauta naqueles cursos vão acompanhando e caracterizando o processo educativo e compondo, afinal, os livros didáticos de autoria, levados às aldeias todos os anos, para apoiar a continuidade do processo de construção curricular nas escolas.

Um circuito contínuo de construção curricular, por meio da linguagem, sobretudo da escrita e do desenho, apoiada também por outras linguagens como o teatro e música, em grande parte das escolas, tem sido o movimento gerador do processo educativo, num deslocamento que vai dos cursos de formação às escolas nas aldeias e destas vêm de volta, realimentando os cursos de formação. Assim, nas ocasiões dos cursos, o currículo apontado pelos professores como parte das suas áreas de interesse, é anualmente construído, por cerca de dois meses, numa relação interacional envolvendo a equipe de assessores da CPI/AC e os alunos-professores índios.

Entendida, desde sempre, como ação permanente, interativa, essa ação de construção curricular vem se constituindo no fundamento da prática educacional, materializada em linguagem escrita e pictográfica: seja nos produtos cartilhas e livros, expressão do currículo dos cursos de formação, seja nos produtos escolares, elaborados durante o ano letivo nas aldeias, em forma de cadernos de alunos e *diários de classe* dos professores índios, expressão do currículo real em construção interativa e dinâmica em cada uma das escolas do projeto.

O resultado materializado desta construção, as cartilhas e os livros didáticos de autoria, juntamente com as demais internalizações e reelaborações de conhecimento feitas individualmente por cada professor, vão moldando o currículo construído em cada uma das escolas, na interação pedagógica entre o professor e seu grupo de alunos.

A materialização destes currículos está em parte documentada nas produções escritas em cada dia de aula, registradas nos cadernos dos alunos, nos trabalhos escolares de caráter mais original, geralmente elaborados em folhas de tamanho ofício, papel sem pauta, reunidos

posteriormente pelo professor de cada escola e trazidos à sede da CPI/AC para montagem do arquivo do projeto relativo à história curricular de cada escola.

Além de materiais que documentam e revelam o “currículo de fato” vivenciado nas escolas, através dos cadernos e produções docente e discente, a construção dos currículos encontra-se hoje registrada, de forma cada vez mais sistemática, nos *diários de classe* dos professores, prática cotidiana compreendida por eles como parte da ação docente que lhes está sendo incumbida.

Notas

¹ A Comissão Pró-Índio do Acre é a primeira entidade não-governamental de características civis do indigenismo acreano, que, desde 1979, desenvolve ações de assessoria às lutas indígenas no campo da educação, saúde, luta pela demarcação das Terras Indígenas (então chamadas “Áreas Indígenas”) e sua ocupação produtiva e ambientalmente correta. O projeto de educação analisado desenvolve-se, desde 1983, com base na formação de mais de 40 professores índios de várias etnias da região. Estes se tornaram os principais responsáveis por um novo processo educativo escolar nas aldeias, com vistas a interagirem com determinados conhecimentos novos aprendidos nos cursos de formação e, ao mesmo tempo, construírem atitudes e valores no sentido de manterem e/ou revitalizarem suas línguas e sua tradição cultural.

² A expressão *movimento indígena* é uma categoria genérica, oriunda da antropologia e da sociologia atual, para dar conta do conjunto das lutas políticas e sociais enfrentadas pelos grupos indígenas do continente americano, especialmente nas duas últimas décadas, visando à conquista dos direitos de posse e ocupação produtiva de suas terras, e também à educação, saúde, manutenção e/ou revitalização lingüística e cultural.

³ O projeto de educação vem sendo financiado desde 1985 para desenvolver ações diversas e complementares, por diferentes fontes nacionais e internacionais, como o INEP/MEC, no tocante às pesquisas pedagógicas, o Ministério da Cultura, as agências internacionais humanistas – a OXFAN, da Inglaterra, a CESE, mais recentemente a Rain Forest Alliance, da Noruega, e a Unicef. Estas vieram apoiando, em diferentes momentos, o desenrolar das atividades institucionais e educativas do projeto, como os cursos anuais de formação, as publicações didáticas bilíngües e as assessorias de profissionais especialistas nas questões que envolvem o trabalho educacional diferenciado.

⁴ Atualmente a equipe de educação da CPI/AC está assim constituída: Vera Olinda Sena, Tereza Maher, Marilda Cavalcante (ensino de línguas), Marcelo Iglesias e Maria Luiza Ochoa (história), Renato Antonio Gavazzi e Márcia Spyer Rezende (geografia), Kleber Gesteira (matemática), Adair Pimentel Palácio e Aldir Santos (línguas indígenas), Nietta Lindenberg Monte (pedagogia indígena e coordenação pedagógica geral).

⁵ Para dar continuidade a esta questão da formação do professor indígena, foi criado um Grupo de Trabalho coordenado pela autora dentro do Núcleo de Educação Escolar

Indígena do Acre – NEI/AC – e da Delegacia do MEC no Acre, DEMEC, reunindo diversas instituições estaduais e federais ligadas à educação indígena. Uma das finalidades principais deste GT é a regulamentação do magistério bilíngüe de 1^o grau junto à Secretaria de Educação do Acre, prevendo-se um sistema de contratação por concurso público específico, conforme já conseguimos em 1992, e a formulação final de um Currículo de 1^o grau para a formação desses professores a ser regulamentado pelo Conselho Estadual de Educação.

⁶ O currículo da disciplina de geografia do projeto da CPI/AC foi objeto de tese de doutorado da geógrafa Márcia Spyer Rezende, que, para isso, contou com a colaboração de todos os professores índios entre 1991 e 1993 e do também geógrafo Renato Antônio Gavazzi, membro da equipe da CPI/AC.

⁷ Em março de 1991, dei início a curso de mestrado em educação na Universidade Federal Fluminense, por sugestão da professora Nilda Alves, na ocasião também pesquisadora da FLACSO, instituição através da qual realizava minha pesquisa sobre a questão do currículo indígena. De tal curso resultou a dissertação de mestrado *A Construção de Currículos Indígenas nos Diários de Classe – o caso dos Kaxinawá – Acre*, transformada neste livro.

⁸ Recentemente, o Conselho Estadual de Educação, em parecer de nº 171/93, aprovou proposta curricular bilíngüe e intercultural para as escolas indígenas do Estado, apresentada pela Comissão Pró-Índio do Acre, através de texto elaborado pela equipe, sob coordenação desta pesquisadora, como uma das etapas deste trabalho, em sua dimensão institucional, mais que acadêmica. Tal proposta constitui um resumo dos principais princípios pedagógicos, lingüísticos, antropológicos etc., que orientam a ação educacional do projeto, não sendo, portanto, uma grade curricular. Ambos os textos – a proposta curricular e o parecer do CEE – serão anexados ao corpo final desta pesquisa.

⁹ O *Projeto Interação entre Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais Existentes no País* foi uma experiência institucional desenvolvida pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Cultura nos anos 80, que tinha como objetivo geral “repensar a escola brasileira, na medida em que ela interagisse com o contexto cultural em que se inseria, (...) comprometida com o social, uma escola que fortalecesse o processo de construção da identidade, respeitando a pluralidade e diversidade” (Quintas, 1986). O projeto de educação indígena da CPI/AC manteve seus primeiros vínculos institucionais, entre 84 e 88 com o *Projeto Interação*, recebendo apoio financeiro e técnico.

¹⁰ Estão reproduzidos em Anexo, ao final deste trabalho, trechos dos livros didáticos *Escolas da Floresta* (1986), *Fábrica do Índio* (1985), *Cartilha do Índio Seringueiro* (1983), *Geografia Indígena* (1991) e outros.

¹¹ O trabalho lingüístico e educativo envolvendo a elaboração de alfabetos e estudos introdutórios das gramáticas destas línguas, junto aos professores índios do projeto, contou com a valiosa colaboração das lingüistas Ruth Monserrat, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, nos primeiros anos, e, mais recentemente, de Aldir Santos e da Dra. Adair Palácio, da Universidade Federal de Alagoas. Esta última montou e orientou uma equipe de estudantes de pós-graduação de sua universidade para a descrição de algumas das línguas indígenas do Acre, as que correm maior risco de extinção.

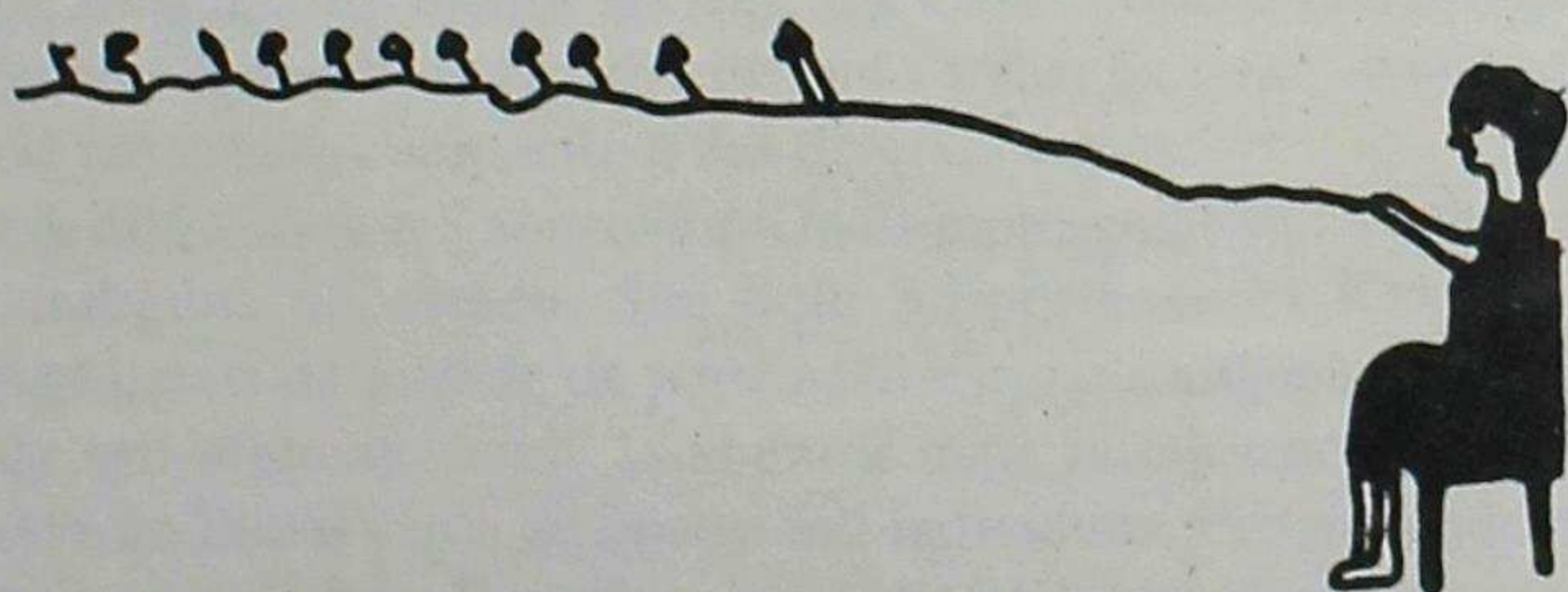
Propostas de alfabetos em forma de nascentes dicionários e cartilhas artesanais foram elaboradas, nesses anos de trabalho, pelos próprios professores e falantes índios com a assessoria dos lingüistas citados, para as seguintes línguas: Kaxinawá, Apurinã, Poyanawá, Katukina, Yawanawá, Yaminawá, Shawanawá, Shanenawá, Manchineri e Kaxarari.

Muitas destas línguas já haviam sido objeto de estudo e de elaboração de cartilhas e Bíblias por missões religiosas fundamentalistas – Novas Tribos do Brasil e Instituto Lingüístico de Verão – anteriormente ao projeto de educação da CPI/AC. Nestes casos, os professores índios e seus assessores utilizaram-se da consulta desses materiais como ponto de partida para a redefinição das convenções ortográficas que marcam a escrita de suas línguas.

CAPÍTULO II

.....

Os diários de classe



Os diários de classe

Antigamente eu não usava o diário da aula. Porque eu não sabia. Eu perdi muitas e muitas coisas importantíssimas. Mas a Nina chegou e deu aula pra mim. Daí pra cá, eu estou tentando de fazer. Mesmo eu queria que os professores e as professoras me dessem mais aula de como é que faz este diário. Eu acho que significa contar a história do que nós damos de aula para os nossos alunos. Cada dia em dia. (Tene, 1991: 1)

Do conjunto dos treze *diários de classe* entregues pelos professores no final do ano letivo de 1991, selecionei para a análise três destes, de autoria de professores da etnia Kaxinawá, guiada por razões variadas: o maior nível informativo sobre o currículo escolar que apresentam em seu enunciado; sua qualidade literária enquanto narrativas originais; e os aspectos semiológicos relativos ao seu forte apelo gráfico-visual, devido ao uso intenso do desenho figurativo para o registro das aulas. Deste conjunto de fatores resultou minha escolha, após uma leitura com forte emoção estética.

Interessou-me também poder trabalhar com um *corpus* que permitisse uma análise menos abrangente. Caso tomasse como objeto de estudo não somente os três diários, mas todos os treze, esta opção implicaria um estudo comparativo das diversas etnias.

Além disso, a etnia Kaxinawá é a mais representativa da educação escolar indígena no estado. São hoje 32 professores Kaxinawá, constituindo mais da metade da população escolar indígena envolvida (cerca de mil alunos), sendo também a mais numerosa da região, totalizando no Brasil cerca de quatro mil indivíduos. Penso, ainda, ter escolhido este conjunto de professores índios Kaxinawá e não outros, por considerá-los excelentes alunos-professores dos cursos de formação, exemplos paradigmáticos de um projeto de educação diferenciada, misto de sonho e tensão.

Este tipo de documento escolar assume neste trabalho características e finalidades singulares, distintas daquelas que o padronizam na rede pública de ensino: os *diários de classe*, aqui entendidos principalmente como narrações espontâneas dos acontecimentos escolares, escritos pelos próprios professores índios, geralmente durante ou depois das suas aulas, em cadernos que lhes são entregues no final dos cursos, especialmente destinados a este fim, vêm cumprindo função de registro e reflexão sobre o cotidiano da escola e do currículo em construção.

Os *diários de classe* serão tomados como um dos recortes possíveis de compreensão do desenvolvimento curricular posto em ação e registrado por esse conjunto de professores, numa intersecção do que fazem com o que escrevem. Ou seja, embora ciente da limitação desse material como representação da totalidade do processo pedagógico e curricular vivenciado por professores e alunos nas escolas (com fatores diversos influenciando o produto texto, inclusive as próprias competências lingüísticas em português e o domínio da técnica e do

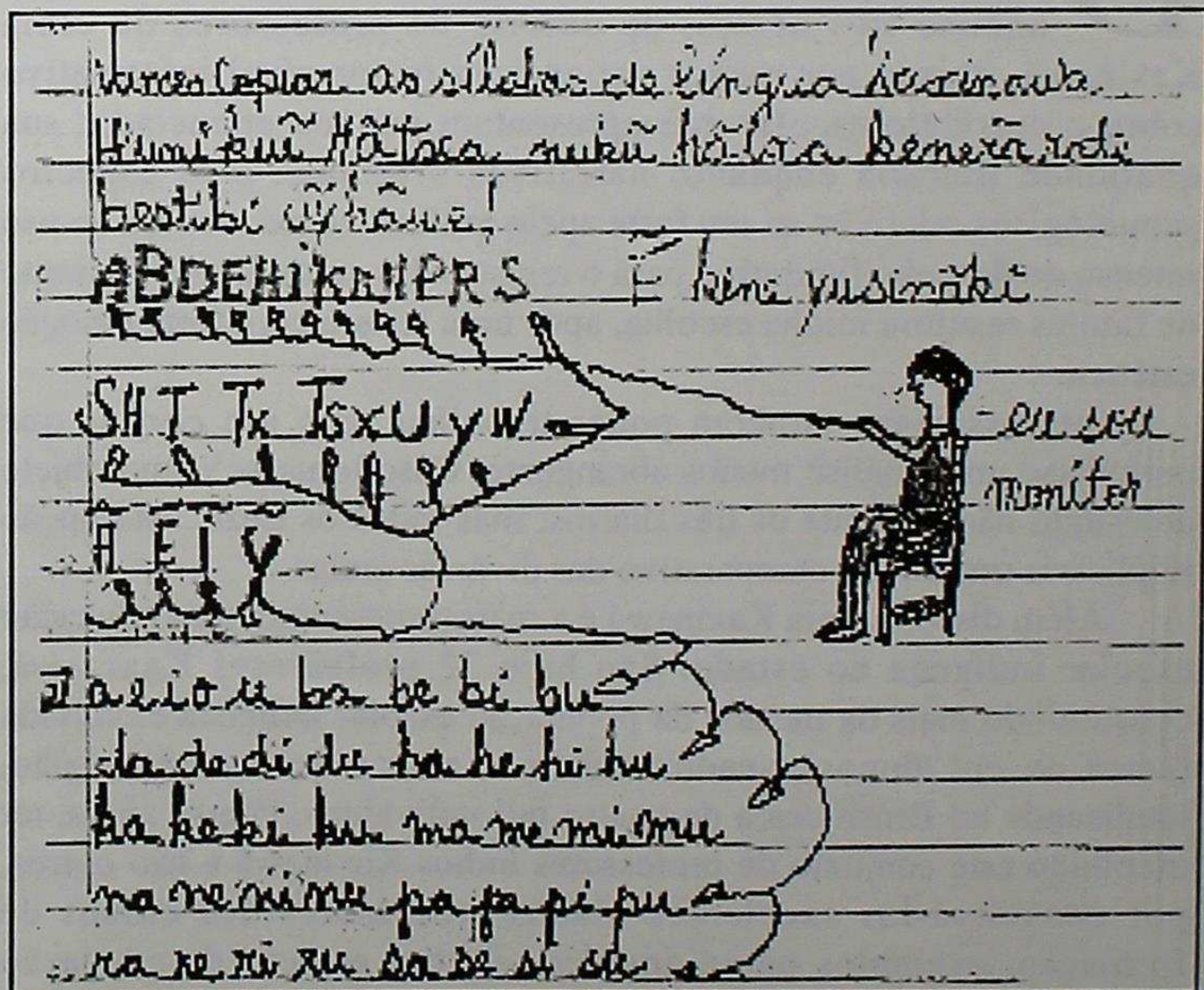


Figura 6 - Página do caderno I de Itsairu: "Eu sou o monitor"

conceito da escrita), ainda assim estarei tomando estes documentos como objeto de reflexão sobre o currículo escolar indígena, por três razões principais: a dimensão pedagógica, a dimensão teórica e a dimensão institucional.

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA

Não é possível um desenvolvimento do currículo sem o desenvolvimento do professor(...). Este não é meio de comunicação para melhorar o ensino, mas constitui expressão de idéias para melhorar os professores. Naturalmente possui uma utilidade instrutiva utilitária cotidiana: as catedrais devem proteger-nos da chuva. Mas os estudantes beneficiam-se dos currículos nem tanto porque modifiquem sua instrução cotidiana, e sim porque aperfeiçoam os professores. (Stenhouse, 1987: 104)*

A primeira razão para o uso dos *diários de classe* em minha análise relaciona-se à natureza pedagógica de minha ação como pesquisadora e educadora. A meta principal do processo de trabalho iniciado há mais de uma década é dar continuidade à formação de professores índios em sua elaboração coletiva de um novo fazer docente, sobretudo através do domínio intelectual e do controle social da escrita alfabética e numérica.

No caso específico desses documentos-diários, a escrita por eles construída vem conformando-se em instrumento privilegiado de registro, planejamento e avaliação de suas práticas curriculares cotidianas. Por ser a escrita um dos bens e valores fundamentais almejados e conquistados nas escolas, inclusive nas escolas indígenas, os *diários de classe* ganham um valor pedagógico essencial. Pois é através deles, de sua produção permanente ao longo dos anos, que a função social da escrita, como registro mnemônico e potencial instrumento de reflexão, vai compondo seus novos e vários sentidos para esses sujeitos que, diferentes de "analfabetos", pertencem a sociedades até recentemente ágrafas, de tradição predominantemente oral.¹

Além de refletirem uma fresta do cotidiano escolar, entreaberto pelo recorte descontínuo da escrita dos professores sobre suas práticas, os *diários de classe*, neste trabalho-pesquisa, são instrumentos didático-

pedagógicos para a formação docente, mecanismos de avaliação e de planejamento individual e coletivo, por meio da escrita do seu currículo escolar. Considera-se a escola em geral – e também a escola indígena, desde o seu surgimento – como sendo o local, tempo e templo da língua escrita. Daí o significado pedagógico da escolha dos *diários de classe* como base empírica da análise e instrumento da ação de formação dos professores. (Alves, 1989, passim)

Os diários, neste sentido, foram concebidos e praticados como *corpus* da própria investigação e como instrumentos permanentes do processo de formação dos professores índios. São utilizados como unidade curricular nos cursos de formação desses professores e como atividade diária de sua prática docente nas aldeias.

Eles vêm se transformando em uma espécie de espelho de imagens compostas de desenhos e escritas, no qual podem-se verificar e compreender, desde fora, suas experiências educacionais nas escolas. Por outro lado, tornam-se um instrumento pedagógico precioso para a construção progressiva de uma educação indígena diferenciada, formulada, refletida e elaborada pelos principais sujeitos-autores: os professores índios.

Vou ao encontro de uma concepção já formulada de currículo, encontrada com toda clareza na valiosa obra de Lawrence Stenhouse (1987: 138*), que relaciona a investigação educativa com a formulação curricular e esta com a prática docente e seu aprimoramento:

Não estou afirmando que todos os pensadores e agentes educativos devam ser professores, mas declaro que todos deveriam manifestar seu respeito aos professores traduzindo suas idéias em currículo. (...) afirmo que a expressão de idéias educativas em forma de currículo proporciona um meio para o autodesenvolvimento autônomo do professor como artista.

A DIMENSÃO TEÓRICA

Os estudos descritivos de casos de qualquer tipo proporcionam referência documental para o debate da prática: são materiais de trabalho para os grupos de docentes. Esta é uma função simples, mas importante. (idem: 1987: 138)

Outra razão da escolha dos três *diários de classe* para análise do currículo escolar indígena de um projeto educativo no Acre foi o entendimento da investigação, baseada em “estudos de caso”, como um elemento educativo a serviço da prática dos professores. Em trabalho apresentado em Londres, Stenhouse discute a tradição do estudo de caso e sua aplicação na prática educativa.

Quando os docentes ou outros debatem problemas da prática educativa, cada um deles se refere correntemente a uma experiência pessoal singular. É como se cada um evocasse imagens próprias de escolas, sem compreender o grau em que esta divergência de referências impossibilita o debate. É preciso que a experiência pessoal se refira a casos catalogados para que resulte acessível publicamente. Os estudos de caso resultam importantes como prova. (ib.)

Minha intenção é seguir junto àquelas pesquisas educacionais que vêm pensando simultaneamente a construção da teoria educativa e a melhoria da qualidade do saber e do fazer docentes, a partir de estudos do “cotidiano” da escola e de sua história documentada, por materiais que não são de origem estatal nem têm existência homogênea, e através dos quais uma parte das práticas curriculares ganha significado.

Refiro-me aqui, também, às pesquisadoras Justa Espeleta e Elsie Rockwell, em especial à sua responsabilidade pela fundação de uma linha da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico na América Latina, onde os estudos de caso, ou o microssocial, tornam-se enfoques privilegiados para análise do objeto, dialeticamente relacionados ao social-histórico. Afir-mam assim a relevância “de estudar realidades concretas quando imersas em histórias nacionais e regionais”. (Espeleta e Rockwell, 1992: 2 *)

Para esta escala e ângulo de análise, utilizam-se de categorias fundamentais como a de “construção social da escola”, entendida como “versão local do movimento histórico amplo”, além de inaugurarem, na teoria educacional, o conceito de “cotidiano”, herdado da sociologia de A Heller. (1973, apud Espeleta et al., 1992).

Ao integrar o cotidiano como um nível analítico do esco-lar, consideramos poder aproximar-nos, de modo geral, às formas de existência material da escola e mostrar o âmbito preciso em que os sujeitos particulares envolvidos na

educação, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar. (ib.: 11)

Como qualidades inerentes ao conceito de construção histórica das atividades cotidianas escolares pelos sujeitos concretos, as referidas pesquisadoras exploram as categorias da “contradição” e da “heterogeneidade”:

Qualquer registro de atividades cotidianas escolares mostra incongruências, saberes e práticas contraditórias, ações aparentemente incoerentes. Ao integrar o cotidiano como objeto de estudo, tento recuperar esse aspecto heterogêneo, em vez de eliminá-lo com tipologias discretas e estruturas coerentes(...). A única forma de integrar o heterogêneo, de não perdê-lo, mas de também não perder-se nele, é reconhecê-lo como produto de uma construção histórica. (ib.: 12)

Tais categorias são elaboradas a partir das críticas ao reprodutivismo na teoria pedagógica, principalmente à sua ênfase exclusiva na dimensão estatal da escola e dos documentos escritos:

Na teoria herdada, a escola é considerada como instituição ou aparato estatal. Tanto na versão positivista como nas críticas, sua pertinência ao Estado a transforma automaticamente em representação unívoca da vontade estatal. A escola tem uma história documentada, geralmente escrita desde o poder estatal, que destaca sua existência homogênea (...). Sem dúvida, ao lado dessa história documentada, coexiste outra história, não-documentada, na qual a escola toma forma material, toma vida... (ib.: 3)

Diferentemente do que estas pesquisadoras afirmam e praticam como metodologia, estarei neste trabalho tomando como instrumento e objeto de análise do cotidiano escolar alguns documentos escritos: não pelo sistema estatal ou por seus agentes burocráticos, mas por um grupo de professores índios Kaxinawá, em sua construção social da escola e, através dela, de um novo sistema de representação escrita.

Meu trabalho coincide também com uma linha recente da investigação qualitativa em educação, que está sendo desenvolvida na Espanha Catalã, através da obra coordenada por Zabalza (1991), e que

utiliza os *diários de classe* de um grupo de professores, estudantes de Pedagogia, como instrumento de estudo do seu pensamento didático e de sua atuação em sala de aula:

“Através dos diários o professor explora por si mesmo sua atuação profissional, se autoproporciona feedback e estímulos de melhora (...) desenvolve uma consciência individual da própria experiência.” (Zabalza, 1991, op.cit.: 10)

Por sua vez, este trabalho é contemporâneo de uma série de outras pesquisas educacionais (Nóvoa, 1992), que se dedicam ao estudo dos documentos pessoais ou das histórias de vida de professores, entendidos como instrumentos de formação e também de desenvolvimento da teoria social e educacional.

A nova atenção concedida às abordagens (auto)biográficas no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo, bem patente na produção literária e artística. Encontramo-nos face a uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído. (Nóvoa, 1992: 18)

A DIMENSÃO INSTITUCIONAL

A terceira razão da escolha dos *diários de classe* para análise e construção do currículo está relacionada à natureza institucional das escolas indígenas, hoje partes integrantes, embora diferenciadas, do sistema de ensino fundamental.

A educação escolar indígena, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, ganhou base legal como subsistema diferenciado das demais modalidades do Ensino Fundamental, tanto no que diz respeito às duas línguas estudadas, quanto aos “processos próprios de aprendizagem”, aí entendido o currículo:

O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a

utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (Constituição Federal Brasileira, Capítulo III, Artigo 210, Inciso 2)

No entanto, a formalização destes currículos para a Educação Escolar Indígena é tarefa em construção na maioria das experiências educacionais indígenas brasileiras, sendo poucas as Secretarias de Educação mobilizadas a pôr em prática estes novos conceitos constitucionais, em conjunto com os agentes e educadores indígenas, a partir de uma nova relação, respeitosa e de colaboração, com esta parte diferenciada do seu sistema regular.

Ao contrário, as políticas educacionais para indígenas vêm caracterizando-se, ao longo da história do Brasil, por um contínuo de omissões e discriminações, nas quais a Educação Indígena é tratada como um caso à parte, entregue aos órgãos encarregados da proteção destes grupos; ou, ao contrário, é tratada como as demais e reproduzida por ações de integração e assimilação. Neste sentido assistimos, num misto de indignação e surpresa, a transferência mecânica dos currículos oficiais – inteiramente em português, próprios às escolas rurais – para as aldeias, onde a cultura e as línguas indígenas são sistematicamente silenciadas e desvalorizadas, até serem substituídas pela língua e cultura dominantes.

Nos últimos anos, por força de diferentes iniciativas da sociedade civil organizada em movimentos pró-índio, além da pressão exercida pelas próprias organizações indígenas, o Estado brasileiro vem criando normas reguladoras de suas futuras políticas dirigidas a estas populações.

O projeto de Lei de Diretrizes e Bases, após quatro anos de tramitação, foi aprovado na Câmara dos Deputados em 13 de maio de 93; ainda em discussão no Senado Federal, contempla a questão da seguinte maneira:

O sistema nacional de educação, preferentemente através da União, e com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de Educação Escolar Bilíngüe e Intercultural aos povos indígenas, desenvolvendo currículos, programas e processos de avaliação de aprendizagem, bem como material didático e calendário escolar diferenciados e adequados às diversas comunidades escolares. (Cap XV, artigos 88, 89 e 89)

Por força de decreto presidencial, o Ministério da Educação ampliou sua esfera de atuação à Educação Indígena, tendo uma portaria interministerial, a de número 559, de 1991, formulado os princípios gerais que devem nortear as políticas educativas para os indígenas brasileiros. Entidades da sociedade civil organizada, universidades e órgãos federais foram convidados a compor, dentro da Secretaria de Educação Fundamental do MEC², um *Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena*, “de caráter consultivo e normativo e supervisor da educação escolar indígena no país, tanto no que se refere às propostas de educação, quanto ao destino das verbas disponíveis”. (Lopes: 1993)

Como expresso nos diferentes documentos oficiais e principalmente nas formulações dos educadores indígenas, índios e não-índios, o tema *currículo* é assunto e objeto de reflexão fundamental, exigindo políticas integradas de ensino e pesquisa. A necessidade de elaboração de currículos específicos para as escolas indígenas vem motivando seminários e teses acadêmicas, entre os agentes educacionais governamentais, não-governamentais e nas universidades brasileiras, buscando-se a formulação dos princípios (pedagógicos, antropológicos, lingüísticos, etc.) que deverão nortear as realidades curriculares experimentadas pelas diferentes etnias nas várias regiões do Brasil.

Que concepção de currículo move estas propostas? Quais os princípios pedagógicos comuns que vêm sendo elaborados ao longo desta reflexão coletiva, envolvendo os agentes educacionais, direta ou indiretamente atuantes em ações educativas indígenas?

O currículo não é um programa estabelecido a priori, mas se constrói durante todo o processo educativo, a partir da identificação de centros de interesses, das áreas temáticas e das necessidades priorizadas pela comunidade(...). O processo de aprendizagem e, portanto, o currículo, deve ser constituído pelos conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas e conhecimentos relevantes das outras culturas. (Documento do Seminário sobre Currículo – Centro Mari – Depto. de Antropologia, USP, outubro, 1990)

Pauto-me pelo entendimento do “currículo indígena”, compartilhado por diferentes agentes da educação indígena, como um processo de construção coletiva e permanente, referido nos interesses

DESENHO DO ITSAIRU

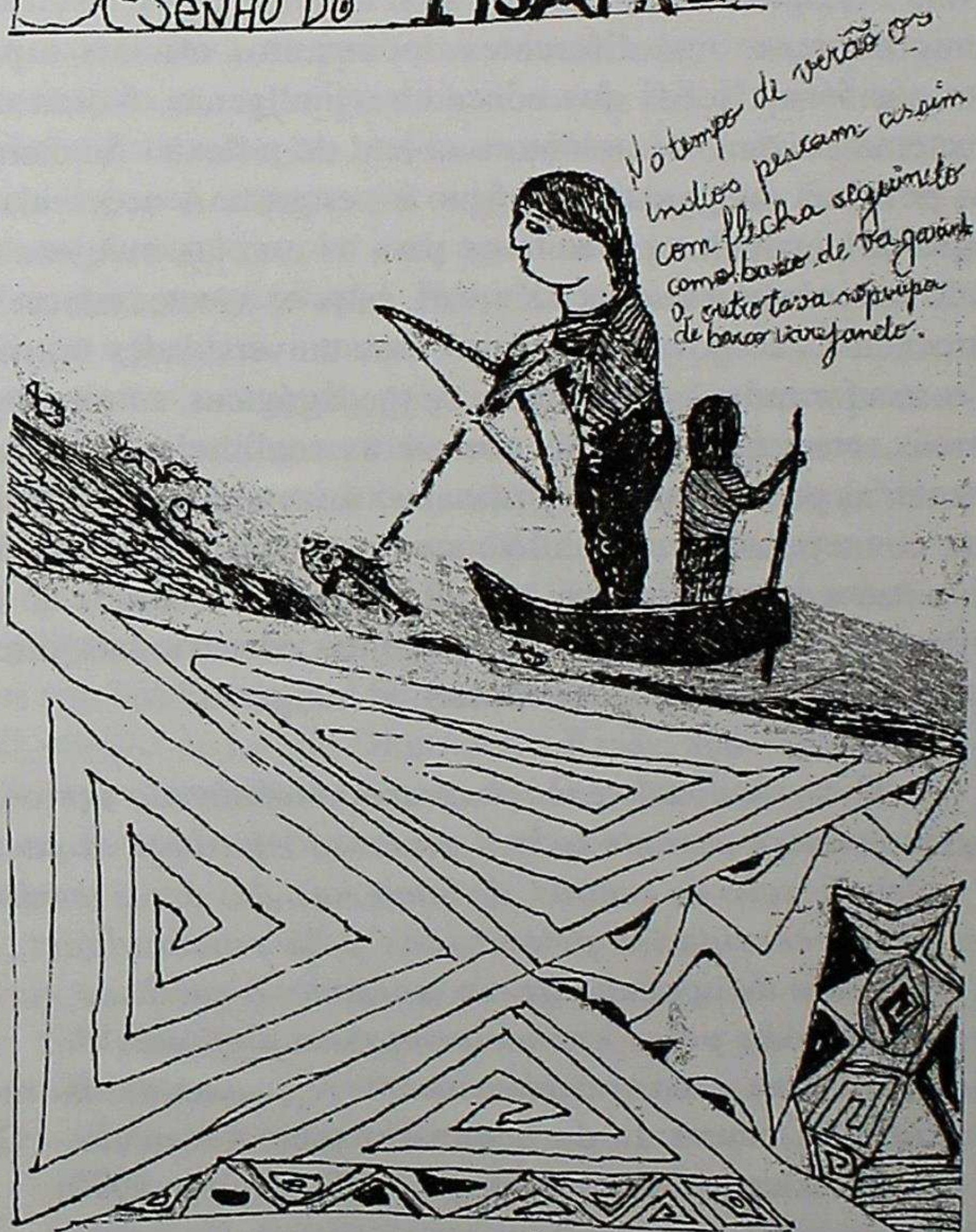


Figura 7 - Desenho 'o 1 e 1' do professor Itsairu Kaxinawá: "Pescaria"

Figura 7 - Desenho com texto do professor Itsairu Kaxinawá: "Pescaria"

imediatos e a longo prazo destes grupos, tendo como objetivo sua progressiva autodeterminação.

Como efeito da condição dialética de inclusão/exclusão, oriunda da posição simultaneamente interativa e diferenciada da educação escolar indígena no seio da educação nacional, surge a necessidade de compreendermos o que seja e deva ser o currículo indígena, através de informações procedentes das escolas nas aldeias e dos próprios grupos indígenas. Estas informações devem subsidiar futuras e urgentes políticas nacionais, estaduais e municipais de educação indígena, dentro de uma perspectiva que se adeque aos interesses e projetos indígenas para seu futuro.

Tal concepção implica uma metodologia de formulação curricular aberta e participativa: os atores principais, os professores bilíngües, seus alunos e seus assessores – ligados à equipe de educação da CPI/AC e outras agências com as quais possam relacionar-se – de diferentes modos e lugares, são chamados a elaborar um desenho curricular (entendido como planejamento, registro e avaliação) a ser continuamente construído e aperfeiçoado nas práticas cotidianas, de forma individual e coletiva.

A pesquisa educativa aqui apresentada sugere um dos caminhos possíveis para a reflexão sobre a construção de um currículo indígena, através do trabalho cotidiano e permanente dos principais responsáveis pelas atuais escolas indígenas do Acre, os professores bilíngües. E o caminho possibilita, também a nós, educadores, ler em seus documentos-diários algumas das características comuns e singulares de uma pedagogia indígena em construção.

A tarefa institucional, transferida aos diversos agentes da educação indígena e aos órgãos públicos brasileiros³ responsáveis pela elaboração e condução de uma política educacional indígena, poderá deste modo estar pautada em informações oriundas das escolas indígenas (em especial, de documentos produzidos por professores e alunos, entre estes os *diários de classe*) e do que vêm sendo apontado por elas como um currículo diferenciado. Currículo em construção permanente, segundo as perspectivas e as expectativas dos próprios professores e seus alunos, autores e destinatários principais de toda e qualquer ação educacional nas aldeias.

¹As categorias utilizadas neste trabalho – sociedade ágrafa ou de tradição oral – aplicadas de forma genérica aos grupos indígenas do Acre, não significam que eu desconheça e/ou desvalorize outros sistemas de “escritura”, mais próximos da representação pictográfica e ideográfica, como os encontrados até hoje na sua pintura geométrica facial e sobre os artefatos de sua cultura material. Portanto, com o uso da expressão “sociedade ágrafa”, refiro-me àquelas sociedades caracterizadas por um determinado desconhecimento histórico, social e individual do sistema de representação fonética da língua oral – ou seja, da “escrita alfabética” – do qual hoje vêm apropriando-se, via educação escolar.

Aprofundarei mais adiante a relação entre essas outras formas de escritura, mais próximas da tradição oral, prévias ao contato com os sistemas fonéticos de escrita, com os usos e apropriações atuais de novos sistemas de representação gráfica pelos grupos indígenas aqui analisados.

²Tal Comitê foi instituído pela Portaria nº 490, em 18 de março de 1993. Desde março de 91 até finais de 92, através desta pesquisadora, a Comissão Pró-Índio do Acre veio participando das reuniões preparatórias que formularam as idéias de criação desse Comitê e sua posterior viabilização interinstitucional. Em 1995, esta pesquisadora passou a integrar o quadro de membros do referido Comitê, na qualidade de representante das Organizações Não-Governamentais (ONGs) brasileiras.

³Refiro-me ao Ministério da Educação e suas Secretarias Estaduais, a quem coube desde 1992, por decreto presidencial, a tarefa de condução das ações de educação indígena, antes de exclusiva responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

CAPÍTULO III

.....

O conflito no currículo indígena



O conflito no currículo indígena

O comportamento expresso pelos grupos subordinados não pode ser reduzido a um estudo sobre dominação ou resistência.(...) Há momentos de expressão cultural e criativa que são inspirados por uma lógica diferente, seja ela existencial, religiosa ou outra.
(Giroux, 1986: 147)

A escola indígena, plena de conflitos e contradições de diversas ordens, não é entendida aqui como espaço homogêneo, onde necessariamente se reproduziria a cultura hegemônica das classes e grupos dominantes. Também procuro evitar uma abordagem romântica ou triunfalista, em que a escola é entendida como local de pura criação e liberdade da ação humana. Esses enfoques ignoram o caráter histórico e dinâmico das relações de dominação entre a sociedade nacional e as sociedades indígenas, não só no Acre, mas em todo o continente americano.

Nos conflitos e tensões entre as estruturas de dominação exercidas sobre os grupos indígenas e a ação humana transformadora, nascida dos próprios grupos, é que a escola e o currículo indígena serão analisados. Entende-se, assim, a escola indígena e a formação dos professores índios como um processo tensionado de conflito lingüístico e intercultural. Interessa perceber como estes conflitos se manifestam e se constroem no currículo, tal qual expresso pelos professores, através dos seus *diários de classe*.

Esses documentos podem também ser vistos como formas particulares de produção cultural, onde os professores dão sentido a sua prática educativa por meio de fórmulas variadas que eles não só incorporam e adaptam, como também produzem e criam: cadernos, diários de aula ilustrados com desenhos; fitas gravadas, fichas

preparadas pela CPI/AC, cadernos de alunos e outros trabalhos realizados nas escolas, listas de matrículas, etc.

Antes de proceder ao exame detalhado de três casos particulares de materialização desses documentos, interessa examinar como as tensões e conflitos se manifestam, em âmbitos distintos, no conjunto dos treze diários. Refiro-me ao grau de diversidade e unidade, autonomia e controle, criação e reprodução desses documentos escolares, desde seus aspectos de formato até os aspectos propriamente curriculares, como conteúdos, metodologias e processos de avaliação indicados através do texto.

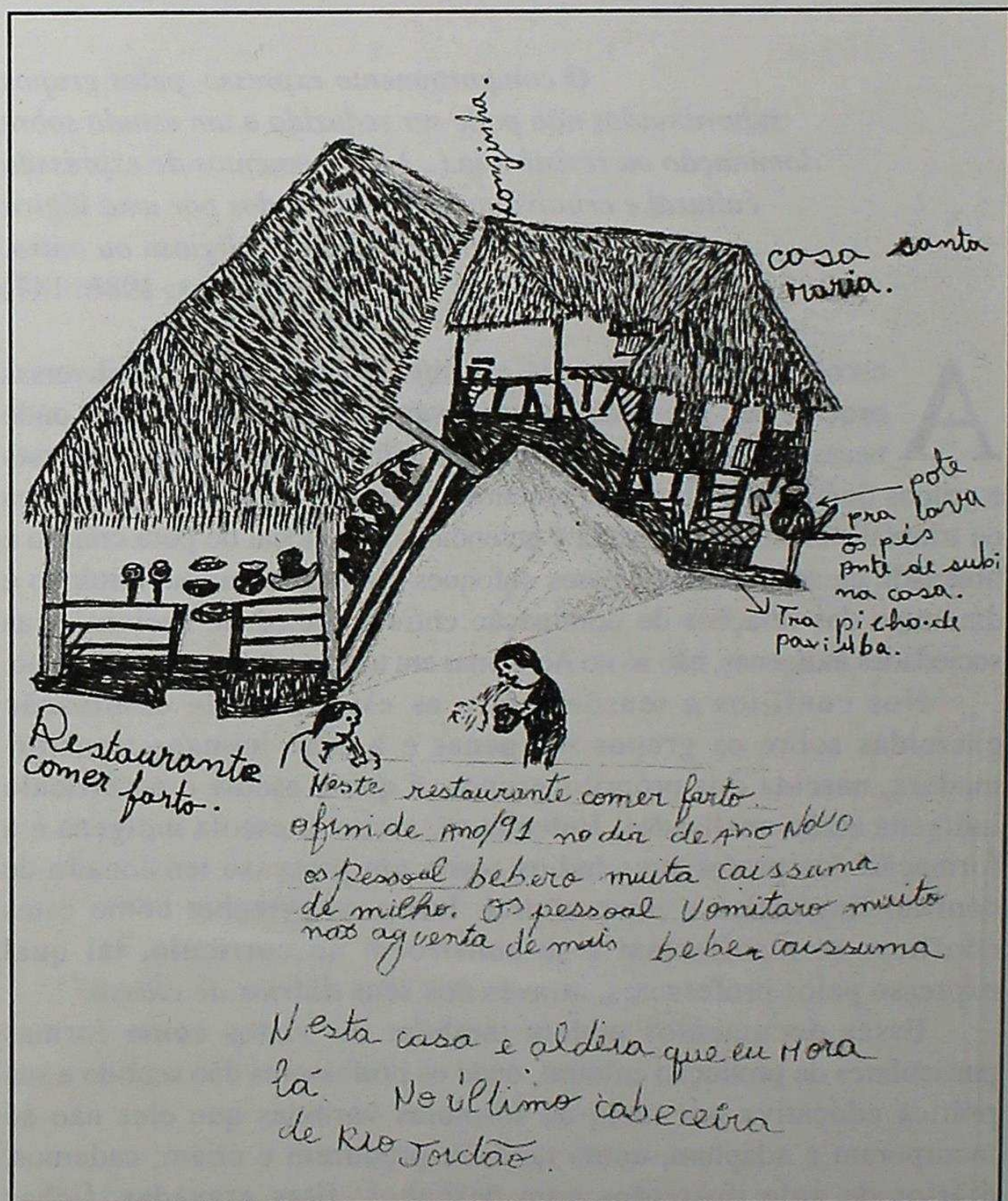


Figura 8 - Desenho com texto do professor Itsairu: "Pequeno mapa"

O QUE SE REPRODUZ E O QUE SE CRIA

Como entendi as tensões diversidade/unidade, autonomia/controle e criação/reprodução, nas práticas culturais construídas nos currículos escolares?

Já na análise da forma material dos *diários de classe*, tive razões para descrever de qualquer idéia de uniformidade, que pudesse ser obtida por um controle de fora (pela CPI/AC ou Secretaria de Educação), ou de dentro (pelos padrões culturais da sua própria condição étnica). Produziram-se diversas formas de registro das aulas, algumas delas utilizando-se de recursos incomuns aos diários escolares do sistema educacional brasileiro, como o desenho figurativo acompanhando a escrita do texto, ou gravações

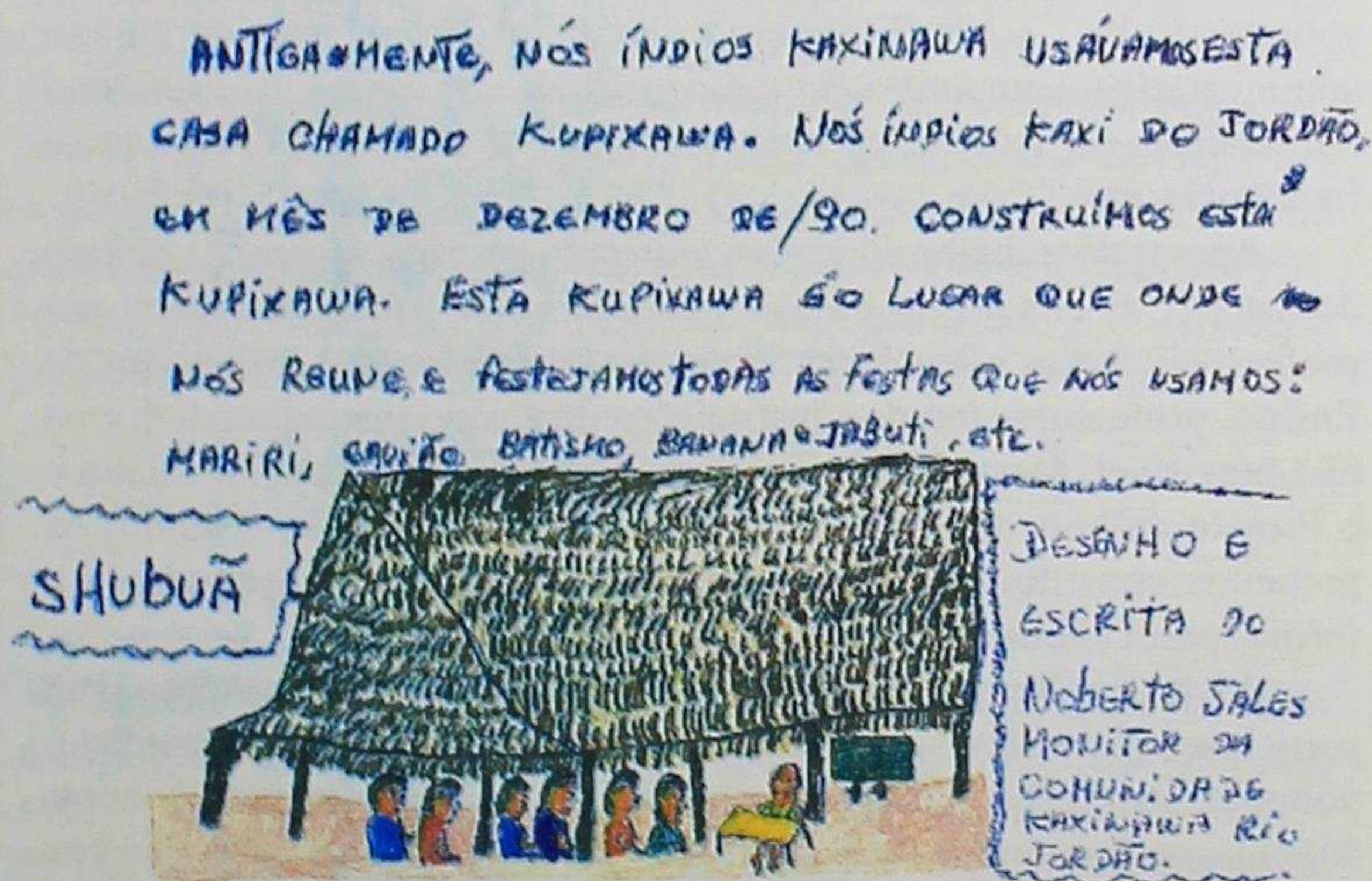


Figura 9 - Página do caderno do professor Tene

de algumas das aulas em fita cassete, etc. Importante informar que, nestes casos, não houve, por parte da equipe de educação da CPI/AC, qualquer orientação específica para uso destas outras linguagens. A orientação aos professores era no sentido de construírem progressivamente a sua prática docente, através de registro do currículo por eles desenvolvido, para sua própria reflexão crítica e a de seus assessores.

A partir de 1990, a CPI/AC passou a insistir especialmente, em conversas nos cursos de formação ou nas ocasiões de assessoria às escolas, sobre a importância pedagógica de se registrar nos *diários de classe* o que ocorre na escola.¹

Desde 1983, alguns dos professores vêm trazendo para Rio Branco, ainda que assystematicamente, seus documentos de classe, para serem discutidos nos cursos com os demais professores e posteriormente arquivados no setor de educação pela equipe da CPI. Somente a partir de 1991 essa prática tornou-se mais generalizada e organizada, compondo um corpo de documentos ricos o suficiente para merecerem uma análise coletiva, como esta que aqui realizamos.

Também é fato que as inspetorias municipais de ensino, onde eventualmente os professores indígenas vão receber merenda e material escolar (raramente com algum sucesso), vêm progressivamente solicitando-lhes o preenchimento de certos documentos de caráter administrativo, com uma adequação gradual, mas crescente, às normas burocráticas do sistema, através das fichas de matrícula, controle de frequência, etc.

Apesar do trabalho educativo realizado pela assessoria, no sentido de discutir as conquistas recentes do movimento indígena, junto aos professores índios e à própria Secretaria de Educação e Inspeções de Ensino, professores índios e instituições de ensino interagem de forma não-previsível. Mesmo tendo-se como base a Constituição Brasileira e o Projeto de Leis de Diretrizes e Bases, nem sempre são seguidos os preceitos constitucionais com respeito a diferenças no currículo e formas particulares de inserção no sistema educacional.

Assim, muitos dos professores concebem como "importante" sua participação no sistema nacional de ensino, em condições de igualdade, portanto, sem receberem um tratamento diferenciado, entendido, neste ângulo, como sinônimo de discriminativo. Sua própria expectativa e seu esforço na apresentação dos *diários de classe*, em alguns casos também para as inspetorias, entendidos aí como documentos mais administrativos, contraditoriamente ganha para eles um sentido de emancipação e de resistência: ser um professor pago pela Secretaria de Educação e fazer parte do sistema de ensino fundamental, estando fora dele.

Ser índio e, ao mesmo tempo, cidadão brasileiro, é um dos dilemas permanentes, já manifestos nos textos, onde se materializam as tensões entre autonomia e controle, criação e reprodução, diversidade e unidade.

A contradição entre a diversidade e a unidade também se explicita na condição variadamente étnica de sua marca única de índios acreanos: são nove etnias com diferenças de língua, cultura, grau de inserção na sociedade nacional e regional, nível de bilingüismo, etc. Desta condição derivam práticas curriculares distintas na seleção dos conteúdos, na sua forma de transmissão, na fluência e na correção dos textos dos diários, todos escritos em língua portuguesa, dada sua função de “demonstração para fora” (para um provável leitor não-índio) de uma competência adquirida como docentes.

Todos os professores índios que participam do projeto educativo são representantes diferenciados de diferentes grupos étnicos da região e, ao mesmo tempo, partes de um processo político e educativo comum, nascido simultaneamente nas diversas aldeias, como resposta de resistência e oposição às agências de contato coloniais e patronais. Além disso, a CPI/AC, agência principal de sua mediação educacional com o Estado, também exerce, sistematicamente, o exclusivo papel de formação e assessoria pedagógica a esses professores. Destas duas condições contextuais, resulta a constituição contraditória destes materiais: coexiste neles um certo grau de controle e uniformidade curricular, em tensão com uma extrema heterogeneidade e criatividade próprias à escrita individual dos diversos documentos escolares.

PULSANTE TENSÃO

Existe uma contradição permanente, portanto, na própria constituição do currículo indígena. De um lado, o currículo oficial proposto pela Comissão Pró-Índio do Acre nos cursos de formação dos professores, construído coletiva e permanentemente, com um alto grau de participação e aberto às modificações e contribuições trazidas a partir das aulas e práticas cotidianas dos professores nas aldeias. De outro, os currículos de fato ou reais, construídos pelos diferentes professores em suas escolas, quando em interação com sua comunidade e sob a influência de contextos desiguais. Essa tensão moldará, enfim, o objeto contraditório que é o currículo escolar indígena, conforme analiso nestes *diários de classe*.

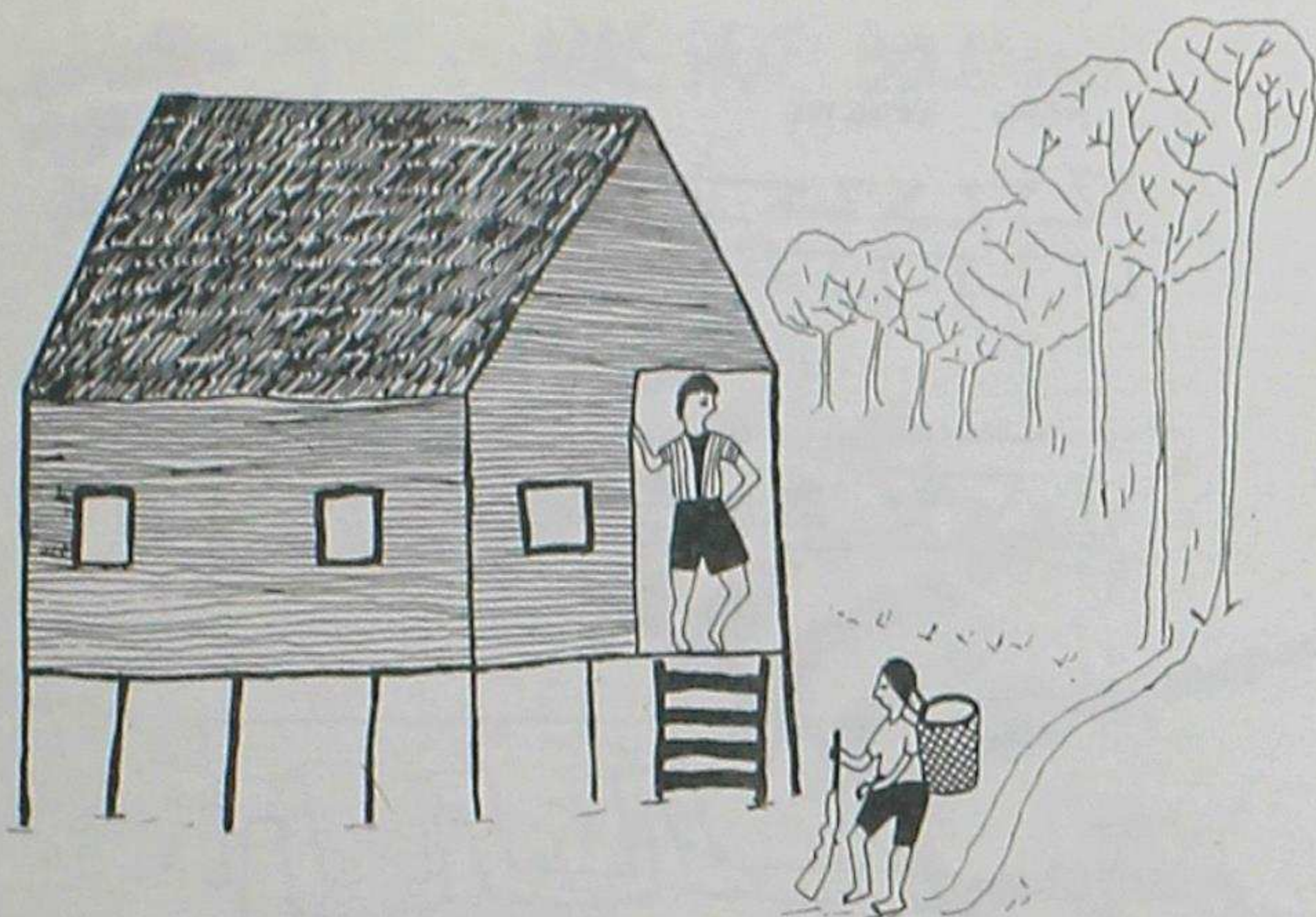
Interessa-me buscar, na seqüência e seleção dos conteúdos, nas formas de sua transmissão, um certo efeito comum de planejamento cur-

ricular conjunto, de uma concepção pedagógica geral, construída nas ocasiões de interação educativa e intercultural – professores índios e não-índios – sobretudo durante suas atividades reflexivas nos diversos cursos de sua formação.

Esta unidade na diversidade é o que busco aqui perceber, sistematizar e revelar, a partir da análise das variadas práticas educativas cotidianas que vêm sendo experimentadas e descritas nos *diários de classe*. Com base nas próprias práticas, portanto, é que fundamento a proposta de compreensão dos currículos indígenas, entendidos como uma especificação de idéias gerais, a serviço e a partir das práticas dos professores:

As idéias de um currículo devem ser entendidas e não de sê-lo em sua relação com a prática. A prática de um currículo deve ser submetida ao juízo crítico, à luz da compreensão das idéias.(...) Deduz-se daí que um novo currículo tem que ser realizado na prática antes de ser definido. Algumas pessoas integradas no grupo, comumente constituído por especialistas em currículo e pelos professores, não de trabalhar unidas e em diálogo sobre problemas e tarefas definidos, até que comecem a desenvolver uma nova tradição que seja resposta a tais problemas e tarefas. Esta tradição há de traduzir-se numa especificação que transmita a experiência captada pelos professores ao conjunto de seus colegas. (Stenhouse, 1987: 96)*

Busco perceber ainda, nas práticas curriculares, os momentos em que os professores agem sozinhos ou respondem às demandas particulares de seu grupo social e étnico, preenchendo espaços vazios, brechas ou falhas de sua formação, de forma às vezes criativa, às vezes reprodutiva e controlada. As tensões (entre unidade e diversidade, autonomia e controle, autoria e reprodução) produzem resultados variados na construção destes registros: desde incompletas anotações de alguns conteúdos curriculares, como listas de sílabas estudadas e “continhas” armadas, precariamente escritas em língua portuguesa, até documentos como os selecionados aqui para os estudos de caso, que se utilizam do relatório, ou *diário de classe*, dentro de um contexto abrangente e rico das práticas culturais cotidianas na aldeia, entre elas a cooperativa, a saúde, a organização comunitária, etc., revelando a escola indígena como parte da esfera social global.



Amu etamakare sãgire.

- UAIKA IPITA?
- UAIKARA NOTA
- ATA PYNIROÃ?
- UKIPÃTA

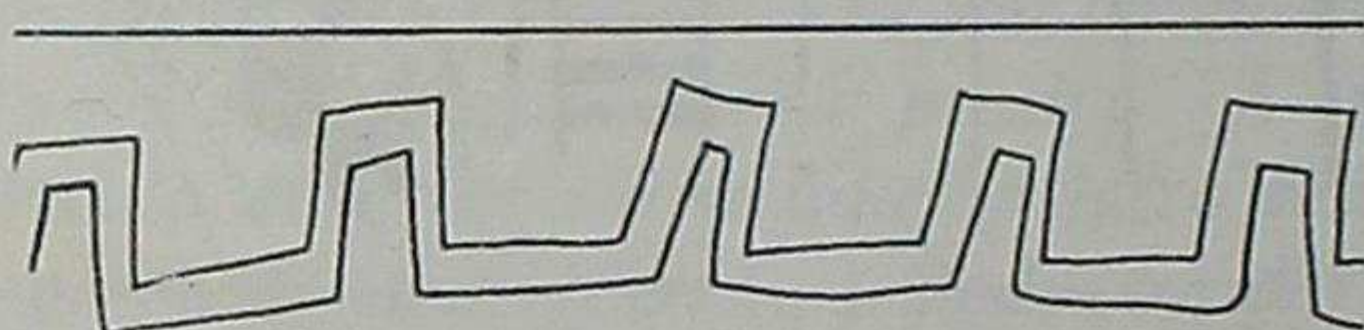
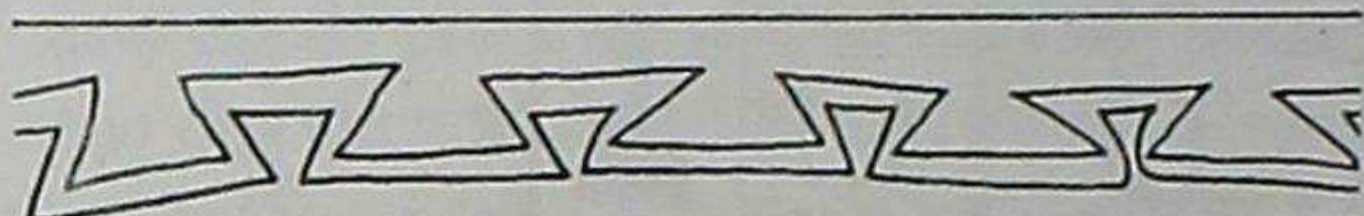
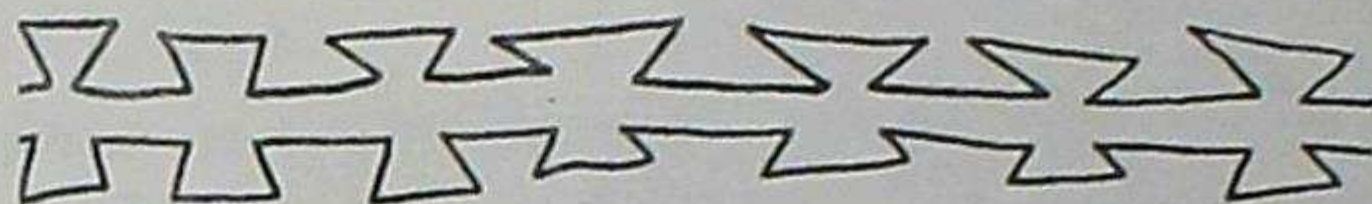
Amu aimata hatykata?

- ATA PUYRE?
- RAIATA

- ATA PUYRE?
- UKATSÃTA

Figura 10 - Pãgina da II Cartilha Apurinã

NENO KENE WE



Cruzeiro do Sul, 02 de Julho de 1993.

Querida amiga professora:

Como te falei no telefone, a outra Cartilha Katukina, aquela que fiz no 12 Curso ficou muito difícil para os alunos, por isso eu fiz outra com os meus alunos. Estou mandando para a CPI/AC e espero trabalhar com ela no mês de Agosto.

Com a Cartilha que fiz no Curso, estou trabalhando com os alunos adiantados.

Um abraço para vocês da CPI. Façam bom trabalho com minha Cartilha. Estou mandando o nome de quem ajudou:

Textos: Benjamin André Katukina;

Desenhos:

Francisco Carneiro Teka;
Francisco Carlos Txima;
Lucimar André Memi;
Nivaldo Rodrigues Mame;
Lucinha André Yaka;
Armédio Carneiro Ne a.

Assina: Professor Benjamin André.

Figura 11 - Página da II Cartilha Katukina

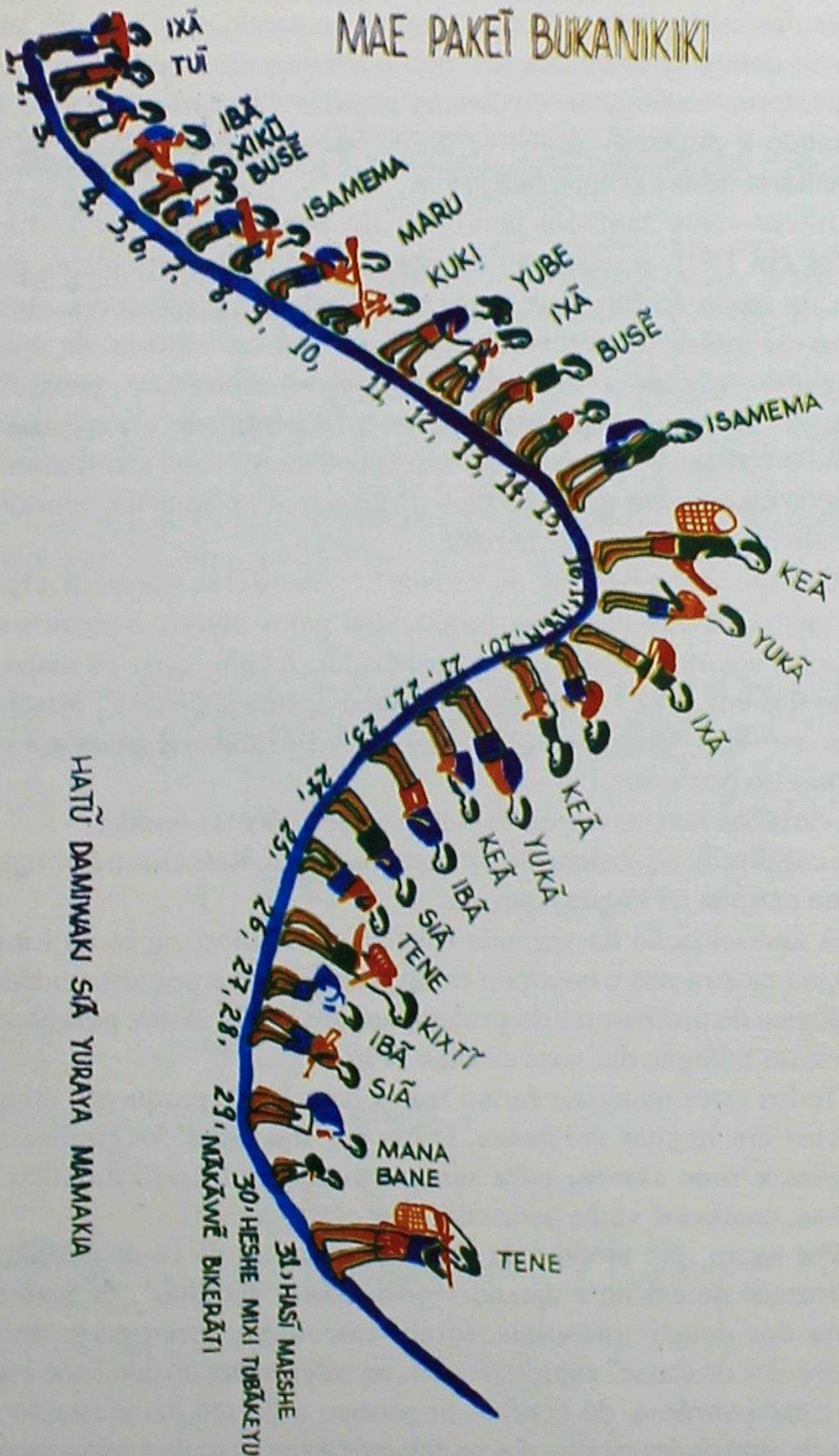


Figura 12 - Página da II Cartilha Kaxinawá

Há professores que registram não só os dias de aula, como também os dias das faltas, suas e de seus alunos, anotando as atividades sócio-culturais que motivaram tais ausências: abertura de roçado, extração da seringa, festas tradicionais ou cívicas, caçadas e pescarias coletivas, etc., denotando a dimensão holística do educacional e do escolar na vida comunitária destes grupos indígenas.

Interessante também perceber, no conjunto dos treze diários escritos em 1991, a repetição de certos conteúdos curriculares recorrentes do início ao fim do registro por alguns dos professores, como o ensino de música, determinadas famílias de sílabas da língua portuguesa, “contas” com as quatro operações aritméticas, geografia e teatro. Ao mesmo tempo, percebe-se a flexibilidade e variedade da seleção e ordenação, em seqüência, de conteúdos e do seu tratamento didático, tanto entre os diferentes professores, quanto no interior do currículo desenvolvido por alguns.

Como “documentos de classe”, considerei também alguns materiais didáticos variados, produzidos pelos alunos e professores, todos eles nas línguas indígenas envolvidas. Assim, entre os materiais produzidos em 1991² e entregues no final do ano à CPI/AC, existem:

- duas cartilhas Jaminawas, manuscritas e ilustradas a cores em dois cadernos do professor;
- três cartilhas Kaxinawá, entre elas uma de Ciências-Saúde;
- uma cartilha de alfabetização bilíngüe na língua Katukina e Português;
- e uma cartilha na língua Apurinã.

A apresentação da segunda Cartilha de Alfabetização da Língua Katukina mostra-nos o contínuo esforço de criação e pesquisa didático-pedagógica de professores do projeto, que inventam assim, pela escrita, o currículo bilíngüe das suas escolas. (Fig 10)

Todos estes materiais foram frutos da ação de pesquisa e criação de textos em línguas indígenas, feitos por iniciativa dos professores bilíngües e seus alunos, para serem editados em livro didático ou cartilhas, conforme vinha ocorrendo nos outros anos.

Por terem sido produto da ação curricular e reflexo da criação de instrumentos de ensino e aprendizagem, essas “cartilhas”, de natureza distinta dos demais materiais, foram entendidas como parte destes “documentos de classe” expressivos das representações do cotidiano escolar e, principalmente, do conflito lingüístico e da sua manifestação no currículo, através das escritas dos professores sobre a escola e para a escola.

¹ A partir de discussão ocorrida com os dois antropólogos, Marcelo Iglesias e Marina Kahn, contratados em 1991 pela Oxfam inglesa (que era então a principal agência financiadora do projeto da CPI/AC) para uma avaliação do trabalho, em seu oitavo ano de existência naquela época, a equipe de educação decidiu adotar de modo mais sistemático a produção dos diários de classe pelos professores bilíngües e sua leitura anual pelo grupo de assessores.

Através do incentivo desses e de outros instrumentos metodológicos, nossa principal finalidade como instituição, como educadores e como pesquisadores, é ampliar a capacidade de compreensão dos processos educativos ocorridos nas escolas, através de um maior *feed-back* entre ambos os sujeitos sociais aí envolvidos: de um lado os professores e seus alunos; de outro, nós, seus assessores.

² O projeto já editou, entre 1983 e 1996, cerca de 50 materiais didáticos, em português e nas línguas indígenas, em co-autoria entre professores e alunos índios e seus assessores da equipe de educação da CPI/AC, nas disciplinas de línguas, matemática, geografia, para as fases de alfabetização e pós-alfabetização no currículo indígena em construção, correspondente às quatro primeiras séries do 1º grau.

CAPÍTULO IV

.....

Os Kaxinauwá do Rio Jordão



Os Kaxinawá do Rio Jordão

Conhecer esta realidade cotidiana apresenta, sem dúvida, diversos problemas teóricos. Como integrar à teoria o caráter inevitavelmente heterogêneo do cotidiano? Como construir categorias que liguem a historicidade do cotidiano com a história do movimento social? (Ezpeleta e Rockwell, opus cit, 1992:4)*

Apresento neste capítulo algumas informações gerais que reúnem estes professores e suas obras em uma matriz histórica comum, origem das condições de produção do que fazem em sala de aula. Estarei, assim, focalizando a pertinência dos Kaxinawá do rio Jordão como sujeitos sociais de uma mesma etnia e território, situados em determinadas relações de parentesco, gênero e idade.

Os três professores que terão suas obras analisadas neste estudo são descendentes diretos do povo Huni Kuĩ, que significa *Homens Verdadeiros*, auto-denominação dos Kaxinawá, um dos oito grupos indígenas da região que pertence à família lingüística Pano.

QUEM SÃO OS HUNI KUĨ

O nome Kaxinawá é uma denominação dada aos Huni Kuĩ pelos de fora, “os brancos”, ou mesmo por outros grupos Pano. Segundo um mito deste grupo, escrito por Salvio Kiste Kaxinawá nas atividades de alfabetização e publicado na antologia *Histórias de Hoje e de Antigamente*, durante o I Curso de Formação, a origem do nome é assim narrada:

A primeira vez que um branco encontrou-se com um índio, este estava sem roupa e brincava com um morcego... Os brancos perguntaram quem era ele e ele, que não entendia o português, respondeu em sua língua: "Estou matando morcego. O morcego a gente chama Kaxinawá". Então o branco botou o nome nele: "Sua tribo e você se chamam Kaxinawá..." (Monte, 1984: 29)

Os Kaxinawá habitam, junto aos demais Pano, a floresta tropical do leste peruano, ocupando-a desde regiões próximas aos Andes até o Acre. A população atual dos Kaxinawá chega a aproximadamente 4000 indivíduos, espalhados em nove terras indígenas do estado, além dos que habitam algumas aldeias no Peru. Desse total, 25% (1160 indivíduos, segundo o censo de 93) habitam a Terra Indígena do Rio Jordão. Esta área, parte da bacia do Rio Juruá, está localizada no município recém-criado do Jordão, sudoeste do Acre, fronteira com o Peru, a nove dias de barco da cidade de Tarauacá, terceira maior do estado, ligada à capital, na maior parte do ano, apenas por transporte aéreo.

A área do Jordão tem uma extensão de 110.000 hectares, dos quais 87.293 foram demarcados em 1991 e os hectares restantes anexados com a compra de mais dois seringais pela cooperativa dos Kaxinawá



Figura 14 - Foto dos primeiros contatos na região (Arquivo Museu Nacional)

em 1992. Estes possuem atualmente 8 seringais nativos em território contínuo de florestas, representando 19% da extensão do município do Jordão. (Aquino e Iglesias, 1994: passim)

Os primeiros relatos de viajantes apontam alguns rios afluentes do Envira/Juruá como a região habitada pelos Kaxinawá, antes dos contatos com os seringueiros.

Os dados sobre a situação pré-contato são muito escassos e caracterizam-se pelo caráter fragmentário e conjectural. O que se pode dizer com segurança é que os Kaxinawá foram alcançados, a partir do terceiro quarto do século XIX, por duas frentes extrativistas: uma itinerante e de pouca duração, composta por caucheiros peruanos; a outra sedentária e estável, formada por seringueiros nordestinos. (Cunha, 1976: 234-36)

Foram, pois, o caucho e a seringa os dois principais produtos determinantes do povoamento da extensa região do Juruá e Purus, habitat tradicional dos Kaxinawá e inúmeros outros grupos Pano e Aruak. (Aquino, 1982: 59)

A partir de 1898, começam os massacres, também conhecidos como as “correries”, termo da história local para designar a matança impiedosa dos índios, sobretudo por caucheiros peruanos. Cercavam suas aldeias, queimavam-lhes as casas ou assassinavam a população com rifle, conforme relatado por diversas gerações de Kaxinólogos que vêm trabalhando nesta região.



Figura 15 - Foto dos primeiros contatos na região (Arquivo Museu Nacional)

Em geral, foram os peruanos semi-civilizados do Ucayali, ao se lançaram pioneiramente na busca da Castilleja Elástica, os que se mostraram mais ardentes nas correrias... (Tastevim, 1925: 419)*

Grande número de populações nativas foi extinta ou escorraçada dos territórios que imemorialmente ocupavam e das faixas de floresta por onde perambulavam em suas caçadas e pescarias e coletas. (Aquino e Iglesias, 1994: 9)

A violência era organizada. A função dos mateiros não era somente abrir estradas de seringa, era também limpar a área de índios brabos. A reação dos Kaxinawá era roubar e assaltar. Alguns grupos porém deixaram-se amansar pelos seringalistas. Foi o que aconteceu com um grupo de Kaxinawá do Iboiçu, que aceitou trabalhar para Felizardo Cerqueira em troca de mercadoria. (...) Em 1924, chegaram ao rio Jordão, onde estão até hoje, muito tempo depois da morte do patrão. Os Kaxinawá mais velhos deste rio ainda estão marcados com as iniciais FC do nome do patrão. Eles são os seringueiros Kaxinawá estudados nos anos 70 por Terri Aquino. (Lagrou, 1991: 14)

Mais recentemente, um completo estudo etnográfico e histórico sobre os Kaxinawá do Jordão atualiza os dados sobre os últimos 30 anos, de 1970 até agora, vividos por este grupo, enfocando o papel da Cooperativa na sua reorganização sócio-política.

Até meados da década de 70, os Kaxinawá do rio Jordão viviam em seis dos nove seringais existentes neste rio, trabalhando como seringueiros, pequenos agricultores de subsistência e realizando todo tipo de atividade para os gerentes aviados dos seringais. (...)

Esta histórica correlação de forças passou por rápidas transformações a partir da primeira passagem da FUNAI em 1975. No ano seguinte, os Kaxi resolveram confeccionar e comercializar uma coleção de sua cultura material junto à Universidade Federal do Acre para poderem comprar mercadorias, aviar os seringueiros indígenas e vender sua produção de borracha por conta própria aos comerciantes da Vila Jordão e Tarauacá. (...)

Ao longo dos anos 1978-80, os Kaxinawá retiraram os brancos e passaram a ocupar produtivamente as estradas de seringa e colocações dos 6 seringais (...) A cooperativa desobrigou os índios de vender aos patrões e marreteiros suas produções individuais (...) e passaram a comercializar coletivamente juntos aos comerciantes. (...)

O movimento da Cooperativa, gerenciado pelas próprias lideranças Kaxinawá, fortaleceu o processo de retirada dos brancos de sua terra e foi de fundamental importância nos processos de reorganização política, a partir de padrões delineados por seus integrantes. (Aquino e Iglesias, 1994: 27-38)

Faz parte de mais um importante capítulo da história recente deste grupo, analisada pelos dois antropólogos, o início do programa educativo da CPI/AC, decorrência dos processos políticos de busca de maior autonomia frente ao sistema patronal do seringal, através da mobilização pela recuperação e demarcação dos territórios e pelas Cooperativas:

No período inicial de implantação da Cooperativa, os Kaxinawá se defrontaram com problemas práticos de toda ordem, principalmente por que suas lideranças não sabiam lidar com a contabilidade e não tinham experiência na administração das cantinas. (op.cit.: 29)

Nas esferas de educação e da saúde, as lideranças passaram a exigir a capacitação de membros dos próprios grupos para que estes pudessem capitanear a execução dos programas educacionais e sanitários a serem desenvolvidos em suas respectivas áreas.

As escolas reivindicadas pelas lideranças visavam à alfabetização em língua portuguesa e o aprendizado das operações aritméticas pelos professores indígenas escolhidos pelos demais membros de suas populações. (...) Em 1983 a CPI/AC deu início ao projeto Uma Experiência de Autoria, que até hoje atende aos grupos Kaxinawá, Manchineri, Katukina, Yawanawa, Jaminawa, Apurinã, Poyanawa (mais os Arara e Kampa). (...) Desde 1983, seis Kaxinawá do rio Jordão participaram de doze cursos de capacitação de professores índios até hoje patrocinados pelo Setor de

Educação da CPI/AC. Atualmente, a área indígena conta com nove escolas. Seis professores são remunerados através da Secretaria de Educação. (op.cit.: 39)

OS INTELECTUAIS KAXINAWÁ

O projeto *Uma Experiência de Autoria*, de responsabilidade da CPI/AC desde 1983, configura um compromisso e um dever social, assumido por um grupo de cerca de 40 dos jovens de algumas terras indígenas do Estado – como os Kaxinawá do Jordão –, no sentido de mediar o acesso à escrita e à escola nas suas comunidades de origem; como também de atuarem na reorganização sócio-cultural e econômica como um todo, através dos processos educacionais, de produção e reprodução da cultura indígena, com a dinamização da tradição, a partir das relações interétnicas e suas implicações. Esse fato indica-nos a pertinência dos professores índios Kaxinawá, cujos diários são aqui analisados, a um mesmo projeto pedagógico e político, cuja origem está no movimento social indígena dos anos 70.

Meu principal pressuposto para compreensão dessa “matriz comum” dos professores é sua função de intelectual da cultura do seu grupo étnico. Podemos encontrar uma elaboração teórica sobre esta categoria na leitura de alguns autores em campos de conhecimento distintos: o antropólogo Jack Goody (1968-1977), o cientista político Antonio Gramsci (1947) e o educador Henry Giroux (1988).

Ao discutir a função intelectual dos professores índios, em enfoque interdisciplinar, adoto uma perspectiva antropológica, que os situa como membros de sociedades em tensão entre uma tradição oral milenar e a atualidade letrada de alto prestígio e em grande expansão; e também uma perspectiva sócio-educacional que leva em conta a sua constituição como intelectuais a serviço de um projeto de sociedade, em tensão entre uma tendência tradicional/conservadora/reprodutora e uma tendência criadora/inovadora.

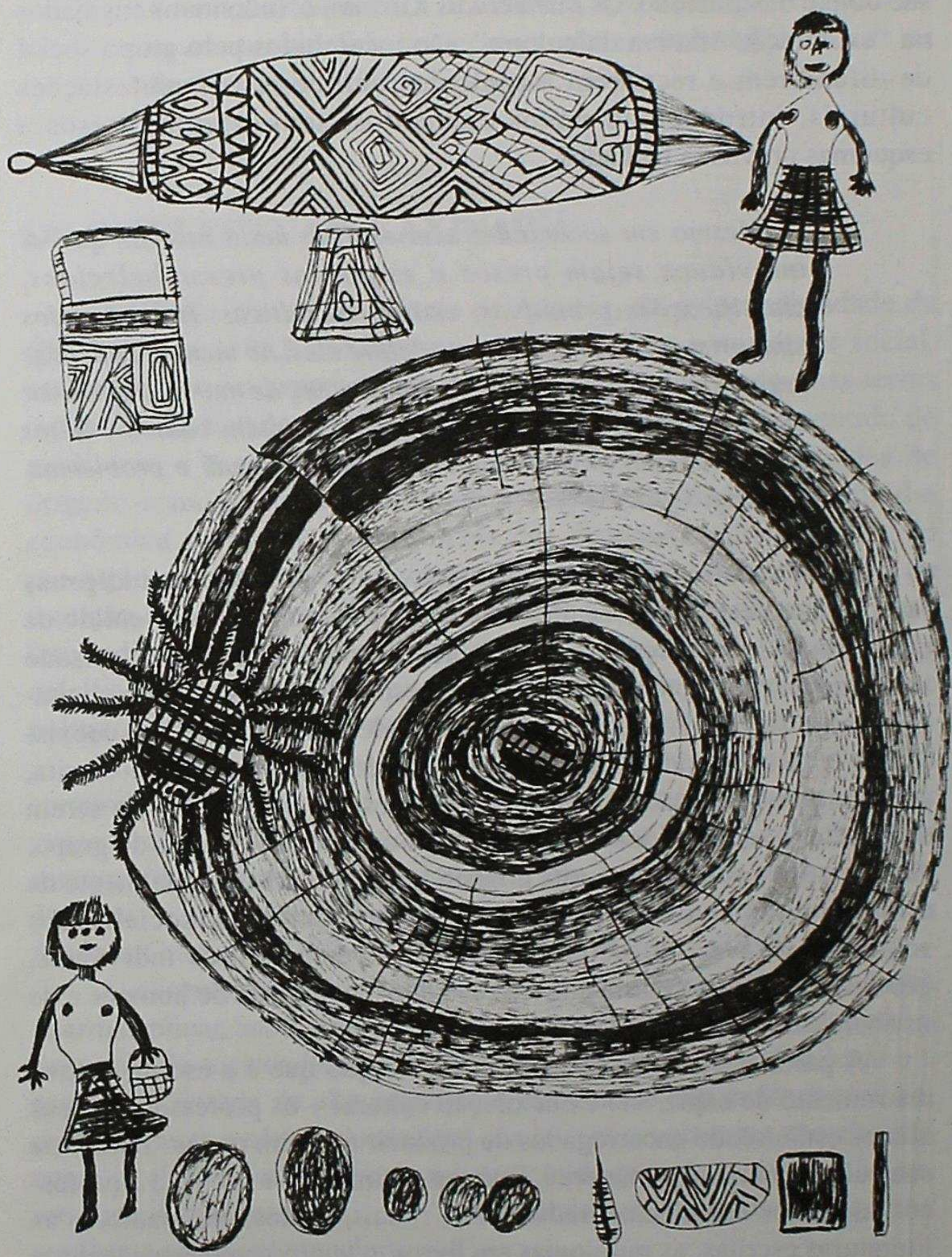
Os professores indígenas, como os Kaxinawá do Jordão, exemplos de indivíduos incumbidos de um papel social de grande responsabilidade, podem ser qualificados, portanto, como “intelectuais da cultura” (Goody: 1977), a partir de uma análise da vida intelectual de sociedades de tradição oral ou predominantemente orais, como as que

são objeto deste estudo. Os *intelectuais Kaxinawá*, indivíduos engajados na “exploração criativa da cultura”, são incumbidos pelo grupo social de difundirem e recriarem aspectos específicos das manifestações culturais, introduzindo novos elementos, sem estarem presos a esquemas prévios e fechados.

Mesmo em sociedades sem escrita, nada nos diz que os indivíduos sejam presos a esquemas preestabelecidos, classificações primitivas, estruturas míticas. Influenciados sim, prisioneiros não. Alguns dentre eles, ao menos, podem se servir e, de fato, se servem da linguagem, de maneira criativa: eles produzem as novas metáforas, inventam cantos e mitos (...) procuram novas soluções a seus enigmas e problemas. (Goody, 1977: 81)*

Junto a outros indivíduos Kaxinawá, os professores indígenas fazem parte desta categoria de “intelectuais da cultura”, no sentido de que, mesmo sob a força de sua tradição, exercem um poder, autorizado socialmente, de reordenação cultural, respondendo às novas solicitações, hoje fundamentais nestas comunidades. A partir de sua coexistência com sociedades letradas ou de predominante tradição escrita, surge vigorosa vontade e necessidade da escola e seus bens, a serem difundidos e socializados, sobretudo entre os membros jovens do grupo. Entre esses bens estão a escrita alfabética e a numérica, inicialmente de domínio exclusivo dos professores e, na atualidade, socializados sobretudo através da escola indígena a diversos outros indivíduos, geralmente na faixa etária entre 6 e 30 anos, composta de homens e de mulheres até a idade do casamento.

A partir deste novo meio de comunicação que é a escrita – novo instrumento de expressão e elaboração cultural – os professores e seus alunos estão sendo encarregados de produzir também novas “obras” de sua cultura material e imaterial. Surgem assim, com a escola e o professor, além dos artesanatos tradicionais, rituais, cantos, etc., também as literaturas escritas, as mitologias em livros, o teatro como espetáculo, o desenho figurativo em papel, as cartilhas, o vídeo e a fotografia indígena, as músicas escritas e o *diário de classe*. Nestas obras culturais novas, esquemas tradicionais de sociedades orais são reproduzidos e, ao mesmo tempo, alterados, numa dialética que expressa a capacidade criadora e reprodutora de toda cultura.



Índia aprendendo com a aranha

Osair Sales Kaxinawá do rio Jordão

Figura 16 - Página do livro de leitura *Estórias de Hoje e de Antigamente dos Índios do Acre*

"OS FUNCIONÁRIOS DA FLORESTA"

Eu já ensinei um bocado de pessoal. Quatro deles já estão trabalhando como funcionários da floresta: Adauto é agente de saúde, Gilberto é ajudante de professor, Elias é cantineiro, Otoniel é gerente comunitário. (Tene: 1992)

Este papel de "intelectuais", exercido pelos professores índios, compreendido numa perspectiva sócio-cultural com o apoio da reflexão antropológica, pode ser desdobrado na "pedagogia radical" (Giroux: 1988) produzida pelo neomarxismo francês.

Ao examinar o papel social do trabalho docente na perspectiva de uma teoria educacional, Giroux define o campo de sua "pedagogia radical". Nela, a escola é abordada como elemento da esfera pública, a serviço da construção de um tipo de sociedade ideal para a maioria de seus membros. Em consequência, o professor é um intelectual com função organizadora e diretiva deste espaço público que é a escola. Seu trabalho educacional é de natureza social e a natureza social de seu trabalho reside precisamente na função formadora de novos intelectuais. (Giroux, 1988: passim)

No caso dos professores Kaxinawá, tal papel é exercido na escola através do trabalho de socialização dos conhecimentos adquiridos nos cursos, a fim de que seus alunos possam exercer novas funções, antes inexistentes na sociedade tradicional: como as atividades de guarda-livros e cantineiro, na administração contábil das cooperativas, a prevenção e cura em questões de saúde indígena, mecânica, carpintaria, comunicações e radiofonia, veterinária, agronomia, etc.

O professor indígena Kaxinawá tem, assim, a responsabilidade de formar novos recursos humanos capazes de administrar e organizar sua comunidade. O domínio da escrita em língua portuguesa e da matemática é uma condição entendida como fundamental para dar início aos novos papéis. Neste sentido a escrita, mediada pelos professores, passa a ter uma utilização cada vez mais larga: é pré-requisito para certos domínios na nova ordem social, sobretudo os que põem em contato a aldeia e a cidade, ou seja, instalam as relações interétnicas com a sociedade nacional e regional (com os "nawá", termo Kaxinawá para identificar os não-índios).

Ainda levando em conta dados etnográficos e históricos reunidos pelos estudiosos do grupo Kaxinawá, recorro ao estudo do

antropólogo Marcelo Iglesias sobre a organização social dos Kaxinawá do Jordão, para ilustrar minha hipótese sobre os professores-intelectuais. Iglesias analisa os monitores de educação, em especial sua função decisiva na formação de outros importantes papéis sociais nos últimos 15 anos:

A partir de 1983, os monitores de educação, além de ficarem responsáveis pela alfabetização e pelo ensino da matemática, passaram a desempenhar uma série de atividades essenciais ao funcionamento das cantinas. Nesse período inicial e até aproximadamente o ano de 1988, atuaram sistematicamente como guarda-livros, ajudando as lideranças a manterem ordenada a contabilidade dos movimentos comerciais das cantinas. A partir de então, em função da gradual alfabetização de outros integrantes do grupo, das pressões surgidas para a efetiva separação dessas atribuições (monitor e guarda-livros) e também da recusa dos monitores de continuar acumulando os trabalhos na cantina e na escola, o papel de guarda-livros foi assumido por parentes próximos às lideranças (...). A partir de 88, os agentes de saúde – a maioria dos quais fora inicialmente alfabetizada pelos monitores de educação capacitados pela CPI/AC – começaram a desempenhar relevante papel na prevenção e no atendimento de distintos tipos de doenças. (Iglesias, 1993: 123)

Tendo definido o professor índio Kaxinawá como intelectual através do uso de categorias da “pedagogia radical” de Giroux, e da recorrência histórica a uma etnografia recente sobre este grupo (Iglesias: 1993; Aquino e Iglesias: 1994), retomo o texto clássico desta conceituação (Gramsci: 1949).

Quando se distingue entre intelectual e não-intelectual, na realidade referimo-nos à imediata função social da categoria profissional (...) a direção em que se apóia o peso maior da atividade profissional, se na elaboração intelectual ou no esforço muscular nervoso. Isto significa que, se podemos falar de intelectuais, não podemos falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais (...)

têm-se graus diversos de atividades especificamente intelectuais. (Gramsci, 1949: 195; apud Giroux: 1988)

Existe na função social de professores indígenas, de maneira geral, um grau maior de atividade intelectual do que há entre os demais membros dos grupos indígenas, ou entre seringueiros, agricultores, artesãos, etc., dos quais um menor grau de esforço intelectual é exigido. No entanto, não estou retirando destes papéis sociais, com domínio ou não da escrita, a qualificação de intelectuais para seus sujeitos, sobretudo entendendo que:

.. pensam, constroem opiniões, aderem a determinadas visões de mundo. Mas, como nem todas as pessoas funcionam socialmente como intelectuais, Gramsci fornece em seu trabalho o pano de fundo teórico para a análise do papel político daqueles intelectuais que devem ser considerados em termos das funções organizadoras e diretivas que desempenham em uma dada sociedade. (Giroux, 1988: 28-29)

Estou afirmando, também com apoio na teoria gramsciana, a função social de formação de outros para a atividade intelectual, mediada pelos professores índios, através da escola indígena, pois “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos graus” (ib.: 147).

É o professor indígena Kaxinawá, como já mencionado, que exerce sua ação formativa e organizadora em relação aos demais funcionários da floresta, criando as novas condições de trabalho indígena, ao dar-lhes acesso, através da escola, ao mundo da escrita alfabética e numérica.

Um destes intelectuais Kaxinawá, o professor Noberto Tene Kaxinawá, em texto recentemente escrito, resume bem esta concepção de trabalho docente a serviço do público:

Eu já ensinei um bocado de pessoal. Quatro deles já estão trabalhando como funcionários da floresta: Adauto é agente de saúde, Gilberto é ajudante de professor, Elias é cantineiro, Otoniel é gerente comunitário. (Tene, 1992)

A CONDIÇÃO DIALÉTICA DO NOVO PAPEL INTELECTUAL

Em contexto cultural indígena, o novo papel intelectual exercido pelo professor deve ser dialeticamente considerado. O professor índio é um intelectual orgânico “conservador” (Gramsci: 1949), agente do *status quo*, parte do novo sistema de poder interno a esta sociedade, a serviço de um projeto social cuja origem e controle estão entre os próprios professores e as demais lideranças. Ao mesmo tempo em que são mediadores principais de sua sociedade com a sociedade nacional, estes professores são os pregadores e fortalecedores de uma ideologia e um sistema de valores ancorados na tradição. Através de um novo meio de comunicação – a língua escrita – eles “fornecem formas de liderança intelectual e moral” (Gramsci: 1949), preparando membros do grupo, que eles mesmos denominam “os funcionários da floresta” (Tene: 1992), para exercerem papéis sociais a serviço desta nova ordenação social.

Analisado, assim, de um ângulo que focalize o poder constituído internamente nestas sociedades, o professor índio Kaxinawá pode ser qualificado como intelectual “conservador”. Identificado com um projeto social ligado “às elites”, exerce grande poder na organização e controle da nova ordem social, após seu contato com a sociedade regional e nacional. O poder de algumas das novas funções por ele executadas tem origem no fato de serem atividades assalariadas, como é o caso das funções desempenhadas pelos professores e agentes de saúde, pagos pelas Secretarias Estaduais de Educação e de Saúde, respectivamente.

Recorro, mais uma vez, aos estudos antropológicos de autores que analisam a atual formação social dos Kaxinawá do Jordão e seu novo “governo” e que coincidem com minha afirmação anterior sobre a atual distribuição de poder entre estas jovens lideranças:

Na Assembléia dos Treze Dias foi corporificada a idéia de um governo da Área Indígena, que passou a ser composto pelo presidente, pelo cacique, pelos cantineiros, pelos monitores de educação, pelos agentes de saúde e pelos guarda-livros. No contexto das assembleias, este passou a constituir o grupo de atores responsáveis, por um lado, pela elaboração de leis que passariam a normatizar certas esferas

da vida política e econômica no interior da A.I.; por outro, pela articulação de processos de mobilização dos demais integrantes do grupo Kaxinawá para a consecução de planos coletivos de ação. (Iglesias, op.cit.: 123)

A partir de uma outra perspectiva de análise, o professor índio é um “intelectual orgânico radical” (Gramsci: 1949), tomando-se como base a história do contexto interétnico, entendidas tais sociedades numa rede mais ampla de relações de poder, historicamente construídas. A existência dos professores índios é expressão desencadeadora do movimento de reordenação política de um poder que relaciona desigualmente o estado e a sociedade nacional com as sociedades indígenas.

As tradicionais relações de dominação e subordinação, historicamente constitutivas do contato na história colonial e republicana, vêm sofrendo alterações nos últimos vinte anos, com o fortalecimento das lutas sociais indígenas, enquanto parte da práxis de emancipação das classes populares no Brasil recente. Libertos do sistema de barracão próprio da empresa seringalista no último século e administrando por conta própria suas terras indígenas, os índios acreanos, entre eles os Kaxinawá e seus professores, exercem novos papéis, qualificáveis como emancipatórios em relação à velha ordem colonial. Tais funções são, assim, fruto de uma ampliação das esferas de poder destes com relação ao poder antes exercido sobre eles, sobretudo, em termos culturais/educacionais, pela escola do patrão, das igrejas e do Estado¹, na história da educação indígena do Acre, da Amazônia ou do Brasil como um todo.

Neste sentido, o professor índio Kaxinawá pode ser compreendido em sua função de intelectual orgânico radical, membro de um projeto de fortalecimento dos grupos minoritários e/ou das classes subalternas, com relação às sociedades majoritárias e/ou classes dominantes, inscrita a luta indígena como parte do movimento popular em geral.²

A ESCRITA DO CONTATO

Examinarei a inserção comum histórica dos professores índios na categoria de intelectuais, com relação às relações de poder fora e dentro de suas sociedades. Agora, passo a analisar questões relativas às condições históricas de produção do seu discurso, sempre considerando

a tensão, a ambigüidade e a contradição por eles vivida entre a tradição oral e a vontade de aquisição da escrita.

Trata-se de um tipo de sociedade, no caso dos Kaxinawá, que era de tradição oral até finais do século passado, quando ocorreram os primeiros contatos mais permanentes com as frentes de expansão extrativistas. Desde então, progressivamente incorporados na economia da borracha, como mão-de-obra dos seringais, eles vão entrando no mundo da escrita, sem contudo dominarem seu uso. Como fregueses dos barracões dos patrões², o desconhecimento da escrita faz deles seres subordinados a dívidas muitas vezes aumentadas, enganados no preço e no peso dos produtos.

Seu interesse pela escrita, desde então, é registrado em estudos etnográficos clássicos sobre esta região. Castelo Branco (1950), referindo-se aos Kaxinawá do Jordão conta:

Adianta Sombra que eles pedem para escrever num papel os nomes e apelidos deles e, quando satisfeitos, ficavam muitos alegres, guardando cuidadosamente esses papéis por os considerarem muito preciosos, talvez por notarem a precaução com a qual os seringueiros conservavam as contas recebidas dos patrões. (Castelo Branco, 1950: 54)

A escrita alfabética e numérica, objeto cultural até então desconhecido dos Kaxinawá, instrumento da dominação sócio-econômica sofrida nos contatos das primeiras frentes de expansão, passa a ser almejada e de fato difundida mais largamente nos últimos quinze anos entre os Kaxinawá do Brasil, especialmente (e originalmente) na área do Jordão, com sua demanda pela escolarização dos jovens futuros professores através do Projeto de Educação Bilíngüe *Uma Experiência de Autoria*. Antes disso, houve algumas experiências educativas de alfabetização isoladas, como o antigo Mobral e algumas escolas dos patrões e das prefeituras nos municípios de que fazem parte as aldeias Kaxinawá e outras próximas à cidade de Rio Branco.

Os primórdios do atual projeto educativo Kaxinawá encontram-se relatados em trabalho recente de Aquino e Iglesias (1994), numa retrospectiva feita sobre a atuação destes antropólogos (desde 1976, o primeiro, e 1990, o segundo), inicialmente como pesquisadores finalizando dissertação de mestrado e depois como assessores de projetos sócio-econômicos entre esta e outras etnias.

No período inicial da implantação da cooperativa, os Kaxinawá tiveram problemas práticos de toda ordem, principalmente porque as novas lideranças Kaxinawá não sabiam lidar com a contabilidade e não tinham experiência em administrar as cantinas dos seringais. Ainda no ano de 78, Maria Conceição Maia e Keilah Diniz, duas professoras voluntárias, ligadas à Universidade Federal do Acre, haviam residido alguns meses em área, criando uma escola no Seringal Fortaleza para alfabetizar e capacitar os índios na administração das cantinas de sua Cooperativa e nas negociações com os patrões e comerciantes da Vila Jordão e Tarauacá. (Aquino e Iglesias, 1994: 38)

Num documento escrito na ocasião, os objetivos que moveram a gênese desta experiência educacional desde seu início, do ponto de vista de seus organizadores, estavam relacionados estritamente à vida comercial dos seringueiros, em processo de emancipação dos seringais do patrão.

O trabalho tinha objetivos definidos: preparar os cantineiros na organização dos livros de conta-corrente e de toda a contabilidade de suas cooperativas e iniciar processo de alfabetização que preparasse os próprios índios para serem os futuros professores de sua comunidade. (Diniz e Maia, apud Aquino: 1992)

A principal forma com que a escrita foi introduzida, portanto, desde os primeiros anos de contato, esteve intrinsecamente relacionada à produção econômica da borracha e às relações de troca comerciais estabelecidas entre o índio-seringueiro e o barracão dos patrões.

Assim, o valor da conta-corrente, vital para a sobrevivência do índio-seringueiro, não só conformou como foi expressão de sua primeira relação com a escrita alfabética e numérica. A natureza de documento destas escritas é atestada também por Aquino (1992), referindo-se a um episódio que presenciou durante uma viagem à cidade de Tarauacá para aposentar velhos Kaxinawá em 1976.

Nenhum deles possuía documentação, além das velhas contas e nota de mercadorias fornecidas pelos patrões. (...)

Solicitaram minha ajuda para organizar os velhos e novos livros de conta-corrente dos fregueses. (Aquino e Iglesias, 1994: 38)

Assim, o livro de conta-corrente nos seringais, administrados pelos “gerentes aviadores” (aqueles que intermediavam a relação de trabalho do patrão com os fregueses), era documento de grande valor, geralmente guardado cuidadosamente. Sua leitura se restringia aos poucos letrados, razão de grande curiosidade por parte dos demais habitantes do seringal, submetidos que estavam aos padrões seringalistas e às suas leis de preços dos produtos, oficializados nestes documentos escritos.

A CONQUISTA DA ESCRITA

O reordenamento destas relações de exploração, ocorrido a partir dos finais de 1970 com a organização das cooperativas Kaxinawá, e o início do processo de demarcação de terras indígenas foram fatos históricos que tiveram, como um dos seus principais desdobramentos, o início do projeto educativo para a formação das primeiras escolas bilíngües, sob a administração das próprias comunidades.

As escolas reivindicadas pelas lideranças visavam à alfabetização em língua portuguesa e ao aprendizado das operações aritméticas pelos professores indígenas escolhidos pelos demais membros de suas respectivas populações. Essa instrumentalização serviria para que administrassem suas próprias cooperativas, engendrassem relações comerciais mais favoráveis junto a diferentes atores da sociedade envolvente e progressivamente conquistassem uma série de direitos legalmente previstos.

Em 1983, a CPI/AC deu início ao Projeto Uma Experiência de Autoria, que hoje atende os grupos Kaxinawá, Katukina, Manchineri, Jaminawá, Yawanawá, Arara, Poyanawa, Apurinã e Kaxarari. (Aquino e Iglesias, op.cit: 39).

A vontade de criação da escola indígena, realizada como parte de um projeto de libertação das relações sociais de “cativeiro”, vividas

Tene (Nobito Sabo) de Jordão.

Primeira construção de escola no-
sringal Novo Segredo foi abril
1986. Os 4 companheiros cobrindo
os 2 carregando a madeira
15 minutos de caminhada na
mata.

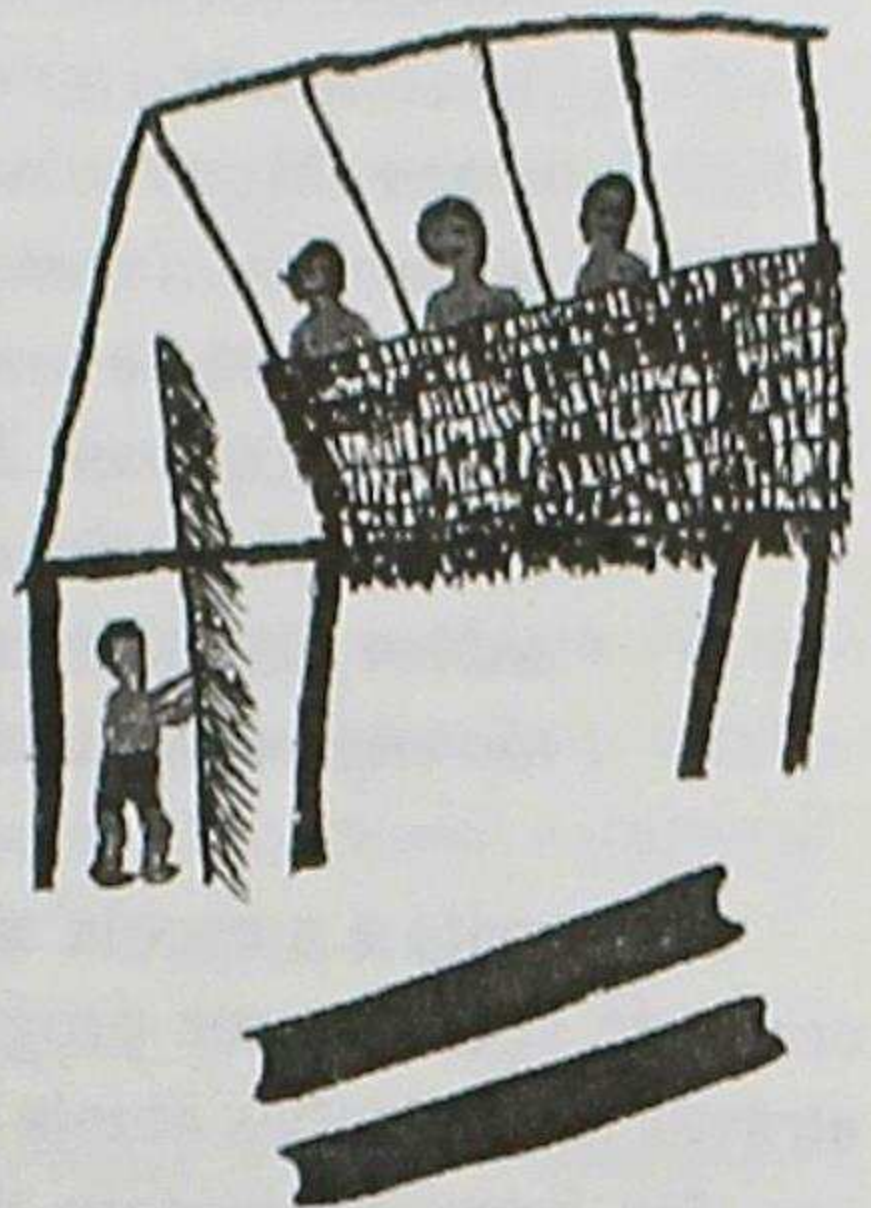


Figura 17 - Desenho com texto de Tene: "Construção da Escola Novo Segredo"

desde há um século, correspondeu a uma extrema valorização da escrita alfabética como veículo e expressão da renovação da identidade social e da atenuação do sistema de exploração do capital regional sobre os grupos indígenas, enquanto classes trabalhadoras do extrativismo.

Assim, a inserção destas sociedades orais no mundo da escrita deu-se a partir de vínculos sociais de "exploração", que se reordenaram na atualidade em um processo complexo de busca da emancipação e autodeterminação. A escola indígena, uma das condições para esse processo, é vista como fundamental dentro do repertório das reivindicações políticas atuais destes grupos. O entendimento da escrita como parte da emancipação sócio-política está expresso em alguns textos de autoria dos professores Kaxinawá do Jordão.

O estudo serve para muitas coisas. Saber ler e escrever e tirar contas para não ser roubado pelo patrão branco, para saber como levar para frente nossa cooperativa. (Tene: 1985)

Outro problema que tivemos que enfrentar (...) no início de nossa cooperativa é que ninguém sabia ler e escrever para organizar a contabilidade, anotar a produção dos fregueses e

mercadorias que eles consumiam. (...) Hoje nós temos 6 professores índios em nossa área fazendo todos os cursos de treinamento com os professores da Comissão Pró-Índio do Acre. Aprendemos a ler e escrever tanto em português como na própria nossa língua e sabemos um pouco de matemática para não sermos mais enganados em nossas transações com os comerciantes e compradores de nossa borracha na cidade e vilas do Município de Tarauacá. Podemos dizer que, graças a nossa cooperativa, várias pessoas do meu povo já sabem ler e escrever, sabem fazer conta e os seus próprios negócios sem serem mais tão enganados como éramos antigamente. (Siã: 1990)

A escrita e a escola são, assim, concebidas como instrumento de controle social a ser progressivamente conquistado e internalizado, através das relações atuais dos índios com a sociedade nacional, sendo um dos bens de contato mais valorizados, com vistas a possibilitar mudanças nas condições de vida destes grupos.

Analisei, até aqui, a relação da escola e da escrita com a dinamização histórica da identidade étnica Kaxinawá, atualmente em

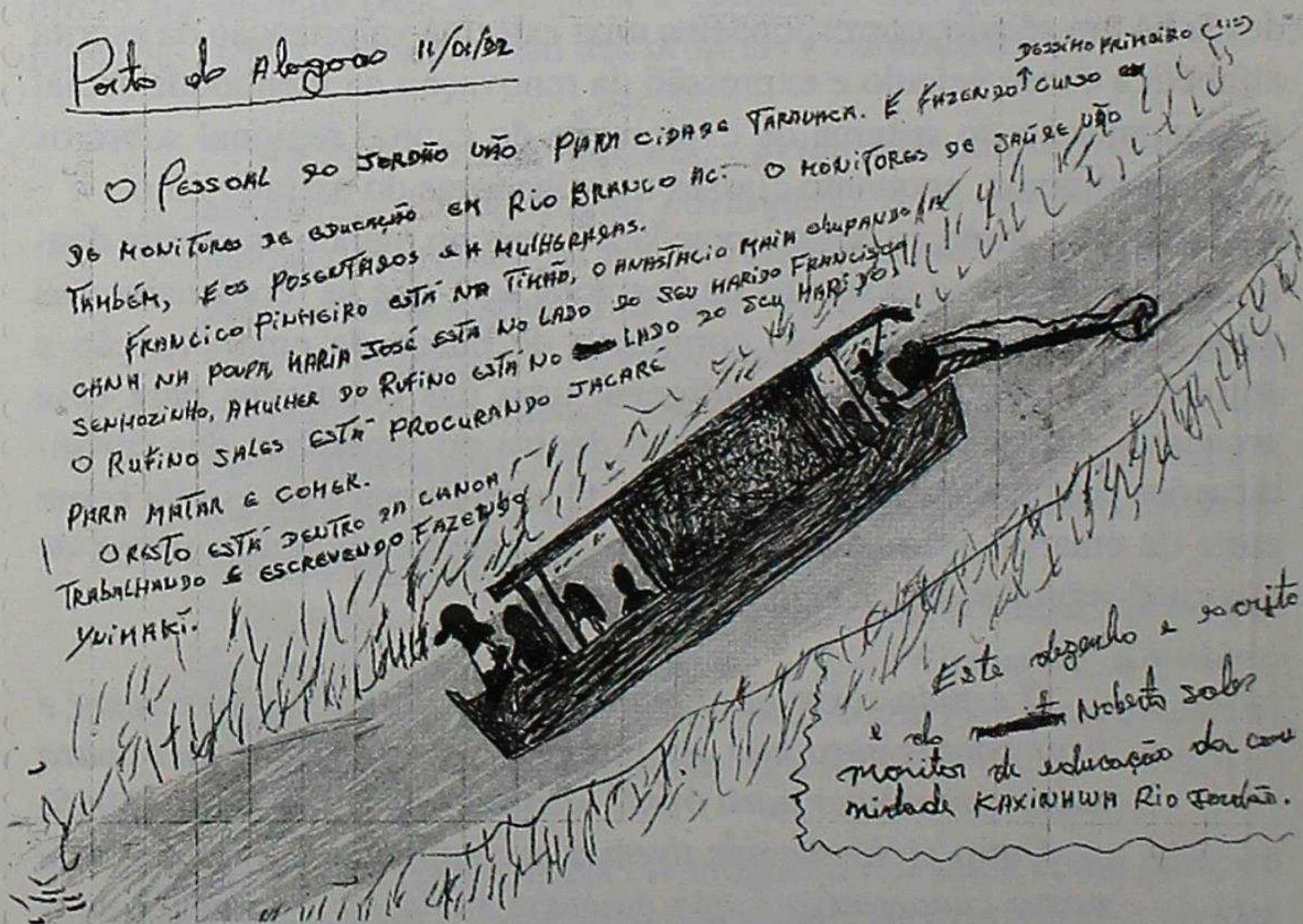


Figura 18 - Desenho com texto de Tene: "Viagem de batelão para o XI Curso"

processo acentuado de renovação, sob a perspectiva de uma nova ordem econômica-sócio-cultural. Nesta nova ordem, vislumbram-se representações e práticas que querem constituir-se com maior autonomia política frente à sociedade brasileira, em âmbito regional e nacional. Uma autonomia que resulta na construção, “por conta própria, de uma história presente dos Huni Kuĩ” (Siã: 1990, apud Spyer e Gavazzi: 1992), e que agora é documentada por suas próprias mãos, com o domínio atual que passaram a ter da escrita, em suas funções sociais de memória e registro.

A escrita vem possibilitando ao povo Kaxinawá o início de um novo ciclo de produção, difusão e transmissão de culturas, no qual a escola indígena passa a ser um importante *locus* educacional e cultural.

Notas

¹Em artigo escrito em 86 (“Escolas Formais – Agências Mediadoras”), assim discuto o papel destas três categorias de escola na História da Educação Indígena no Acre:

“Durante sua história recente, as sociedades indígenas do Acre e do Sudoeste do Amazonas experimentaram, na escola formal e no processo educativo para o índio, um espaço social onde se expressaram relações de dominação, travadas entre elas e a sociedade regional e nacional, especificamente através das agências tradicionalmente responsáveis pelo contato nestas regiões: a empresa seringalista desde o início do século, as ‘Missões de Fé’ (Missões *Novas Tribos do Brasil*, principalmente), a partir da década de 60, e a FUNAI, a partir de 1976.” (Monte, 86: 11)

² Como é evidente que a elaboração teórica de Goody, Giroux e Gramsci esteve orientada para (e por) condições históricas distintas, é importante relativizar, nesta análise, a transferência da categoria de intelectual – a partir das obras destes autores europeus – ao contexto indígena acreano. Demonstrou-se a operacionalidade desta categoria, em seus recortes teóricos distintos, para ajudar a entender, não de forma mecânica, mas em sua extensão dialética, uma realidade histórica específica como a dos Kaxinawá, ao mesmo tempo paradigmática de um certo modelo de sociedade.

³ O termo “barracão” faz parte do vocabulário regional para designar uma casa-grande de madeira existente na sede dos antigos seringais da Amazônia, onde se realizavam as transações comerciais entre patrões e seus fregueses seringueiros. Nele vendiam-se as mercadorias indispensáveis à sobrevivência na floresta e compravam-se os produtos extrativistas como a castanha e a borracha. Tal sistema de compra e venda, no contexto dos seringais, implicava a prática do “aviamento”, em que os seringueiros estavam sempre atrelados por grandes dívidas a seus patrões, devido ao desequilíbrio entre o preço da borracha e o das mercadorias semi-industrializadas.

CAPÍTULO V

.....

*Três estudos
de caso*



1.	OS CADERNOS DE ITSAIRU: ESCOLA NOVA VIDA	
1.1	Aspectos gerais do currículo, do texto e do autor	83
1.2	Transcrição e verossimilhança narrativa	86
1.3	Os conteúdos curriculares das lições	89
1.4	O plano de trabalho	91
1.5	Os grupos de alunos	95
1.6	O calendário escolar	97
1.7	O esforço classificatório e o cotidiano	99
1.8	O aluno e o professor na construção da lição	100
1.9	Avaliando com as “provas de estudo” e os “pequenos textos de informação”	103
1.10	O registro mnemônico e a reflexividade	106
1.11	Os procedimentos didáticos	107
1.12	Outros campos educacionais	109
1.13	O desenho	114
1.14	A lista e a fórmula	123
1.15	Conclusão	125
2.	O DIÁRIO DE TENE: ESCOLA NOVA MARGEM	
2.1	Aspectos gerais do currículo, do texto e do autor	128
2.2	A narração histórica	133
2.3	Outros campos educacionais	136
2.4	Seleção e ordenação dos conteúdos curriculares	137
2.5	A influência do contexto no pedagógico	140
2.6	O professor e os alunos: estudo de um caso	142
2.7	A escrita bilíngüe	143
3.	O DIÁRIO DE IXÃ – ESCOLA BOM FUTURO DE TÉCNICA	
3.1	Aspectos gerais do currículo, do texto e do autor	146
3.2	O planejamento do currículo	150
3.3	A transcrição e o desenho das aulas	151
3.4	A autoria	154
3.5	A narração em relatório	156

Três estudos de caso

Trata-se de uma arte extremamente original, nova, e, se nós não conhecêssemos sua origem, teríamos, sem dúvida, dificuldade em identificá-la. Digamos que no seio dessas sociedades surgem pintores e escultores que utilizam determinadas técnicas próprias aos artistas ocidentais, as quais coexistem com a manutenção de uma aspiração autêntica e específica (...), não hesito em concluir que foram os índios que os fizeram e que há, ao mesmo tempo, alguma coisa de original e de específico em suas produções, na arte de cada um deles. (Levi-Strauss, 1982: 26 apud Berta, 1992: 51)

Examinarei, a seguir, a produção de cada um dos três professores Kaxinawá, cujos diários foram selecionados para a análise, buscando ressaltar os aspectos do currículo por eles desenvolvido, de forma singular e autônoma. Também descreverei os aspectos textuais, a partir dos quais os seus diários são estruturados como linguagem verbal e gráfico-visual, simultaneamente escrita e desenho.

Durante a primeira leitura dos cadernos, duas ordens de questões foram sendo destacadas como relevantes para a análise:

- O currículo, como seqüência de conteúdos disciplinares e atividades didáticas referentes às ações educacionais envolvendo professores e alunos, escritas pelos narradores-professores enquanto registram o que fazem.
- E a linguagem, entendida como matéria de narração e construção pelo autor desse currículo para um provável leitor, possível de ser analisada em seus aspectos textuais, com uma sintaxe organizadora pela qual o pictográfico e o verbal combinam-se e complementam-se.

A leitura que fiz destas dimensões lingüísticas e pedagógicas, incluindo-se aí os aspectos semiológicos, não esteve orientada por uma metodologia que definisse categorias prévias a serem perseguidas no decorrer da análise. Antes, deixei a análise aflorar de cada material,

examinando seus aspectos heterogêneos e/ou comuns, que foram se destacando do corpo dos textos à medida que os lia e relia. Essa exploração inicial buscava entender o(s) currículo(s) ali registrado(s) e as formas individual e socialmente construídas de narrá-lo(s) e representá-lo(s). E esta preocupação constituiu-se em uma das finalidades da pesquisa.

Daí porque os três estudos de caso não se apresentam, nesta fase do trabalho, reunidos dentro de uma esquematização conceitual comum, nem se expressam, em minha análise, através de um estilo único. Busquei preservar, na sua formulação e interpretação, a singularidade e heterogeneidade de cada caso estudado.

Só na fase final deste estudo, no capítulo VI, intitulado *Reflexões Sobre a Escrita e a Escola*, é que restituirei à interpretação sua dimensão sócio-educacional e histórica, buscando atribuir um sentido diacrônico e coletivo aos aspectos singulares e individuais. Esses aspectos são revelados no referido capítulo, onde trato de sujeitos concretos e particulares em sua inserção no cotidiano da escola.

1 - OS CADERNOS DE ITSAIRU: ESCOLA NOVA VIDA

1.1 ASPECTOS GERAIS DO CURRÍCULO, DO TEXTO E DO AUTOR

O professor Itsairu, batizado em português com o nome de José Mateus, tem 20 anos, é pai de três filhos, faz parte da metade Inu Bake, sendo neto materno da principal liderança dos Kaxinawá do Jordão. Alfredo Sueiro, seu avô, vivenciou os primeiros contatos com a frente extrativista no começo deste século e foi o principal responsável da demanda recebida pela CPI/AC, para que esta desse início ao projeto de educação e saúde junto ao seu povo, através da formação de recursos humanos indígenas, no início da década de 80.

Itsairu é autor de um dos *diários de classe* selecionados para este trabalho, através de dois cadernos, onde registra seu *début* como professor da Escola Nova Vida, a partir de 16 de outubro de 1990. Até então, ele fora aluno da escola e assumiu a função do antigo professor, Tene, cujo diário também compõe esta análise, que se mudara para outra aldeia da mesma área. Portanto, diferentemente dos dois outros professores aqui analisados, Itsairu nunca fizera um curso de formação;



Figura 20 - Página do caderno 1 do diário de Itsairu: "Logotipo da Escola Nova Vida"

escreveu seu diário e nele registrou sua prática docente do ano de 1990 e parte de 1991 sem ter ainda experimentado e refletido sobre nenhuma prática educativa escolar fora da própria aldeia.

Começo por analisar os aspectos gerais que caracterizaram e diferenciam estes dois materiais construídos cuidadosamente pelo professor Itsairu.

Os cadernos recebem títulos diferentes: "Relatório de Lição por Aluno", doravante denominado de **C1** e o "Relatório de Aula", o **C2**.

O C1 tem 54 folhas preenchidas a lápis e caneta, em língua portuguesa e com alguns trechos em língua indígena; além de desenhos figurativos feitos com caneta, lápis de cêra e hidrocor. É freqüente o uso da numeração arábica, no início das frases e dentro destas.

Itsairu se dedica neste caderno a fazer o registro diário das ações curriculares por ele realizadas em sua escola, através das lições dadas a cada dia, mencionando as tarefas feitas individualmente, aluno por aluno, e transcrevendo as lições do modo como foram por eles realizadas.

O C2 tem 25 folhas preenchidas em português, com os mesmos materiais acima descritos, usando também o desenho tradicional Kaxinawá geométrico, como recurso de narração do cotidiano escolar.

Está dedicado a reunir informações mais gerais e "burocráticas" sobre a escola em forma de datas, horários, aulas dadas e as "perdidas", número e nome dos alunos matriculados e participantes, sua pertinência a determinada classe, definida como faixa etária ou nível de escolaridade, os números das páginas das cartilhas onde se encontra

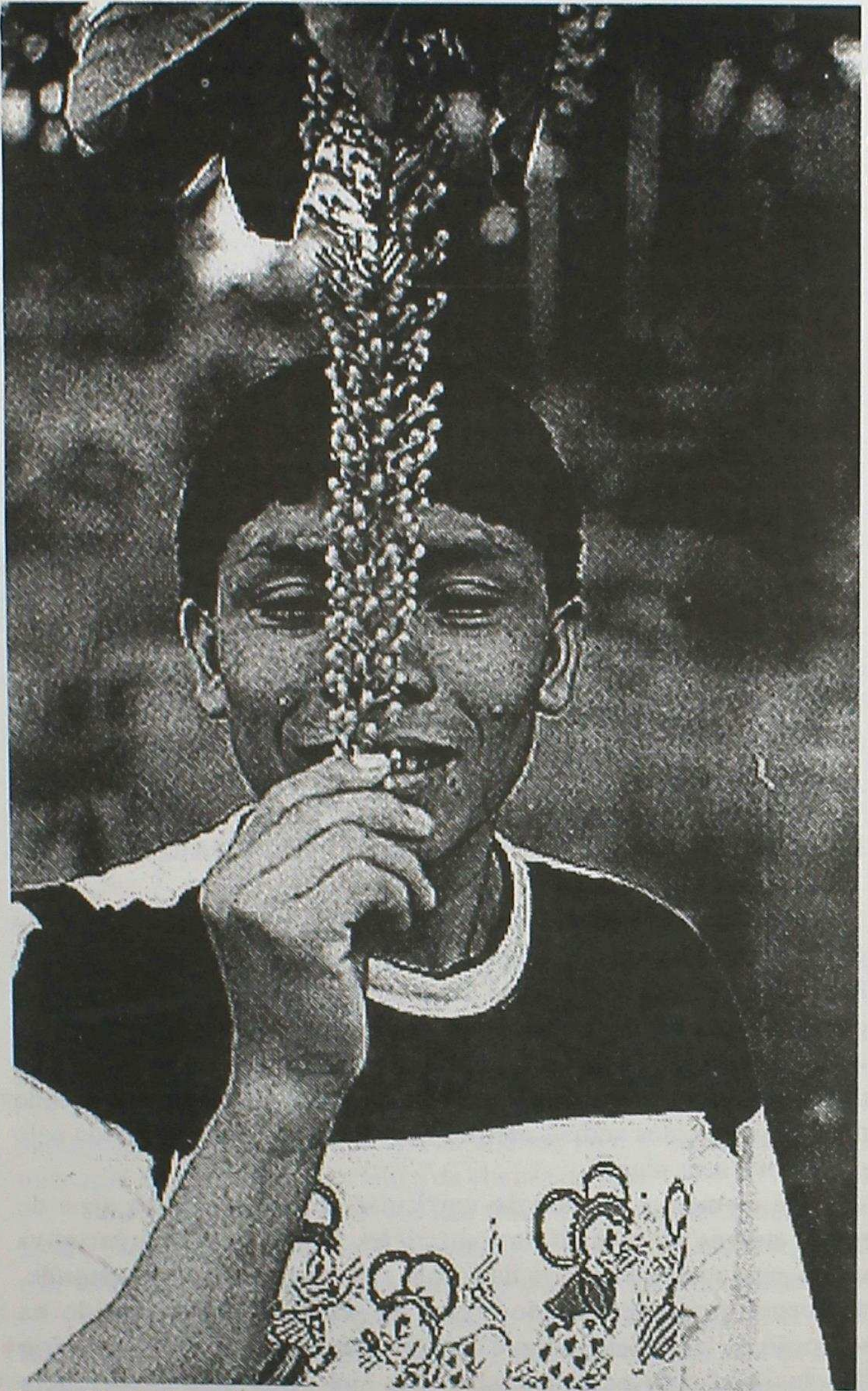


Figura 21 - Professor Itsairu

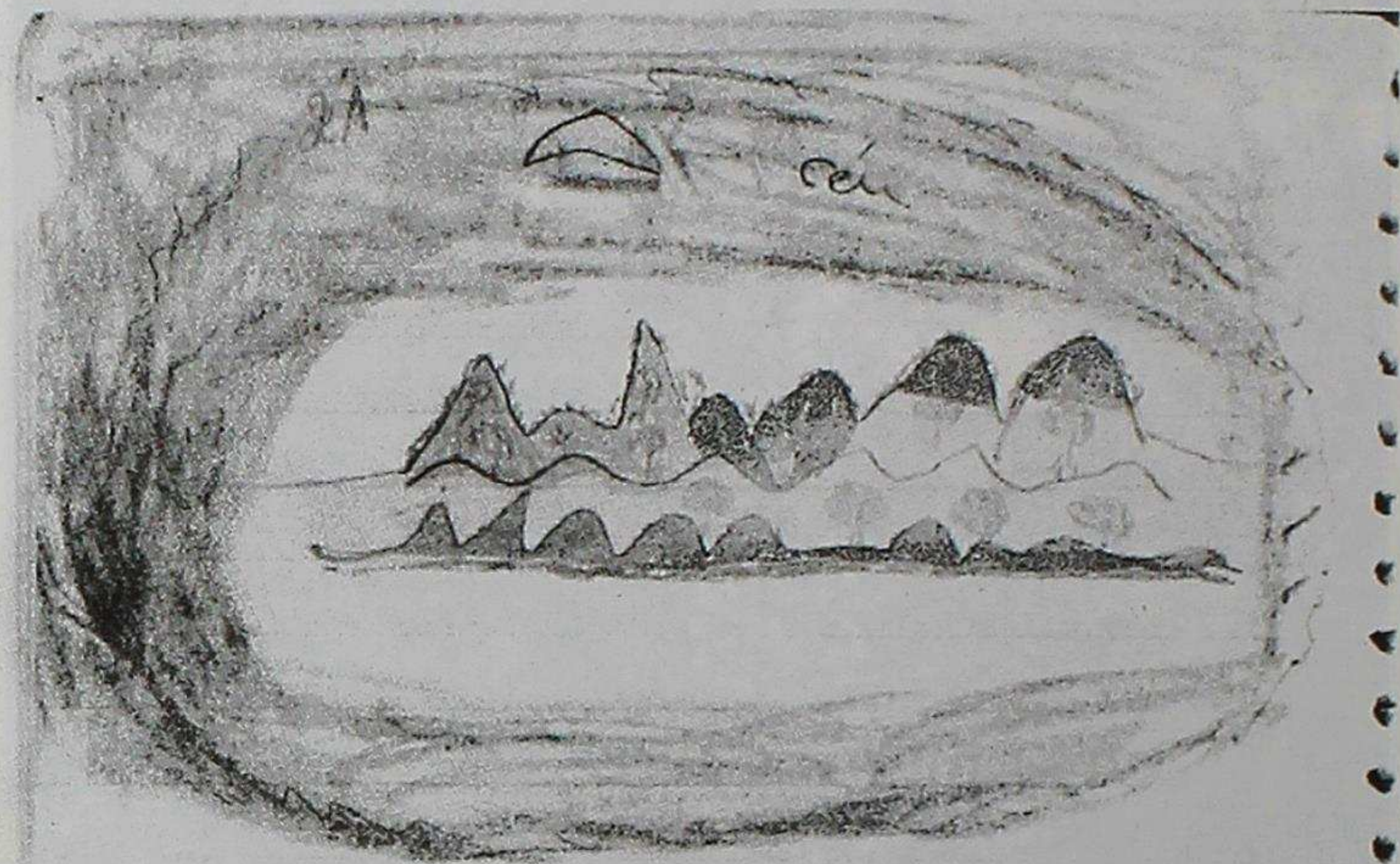


Figura 22 - Página do caderno 1 de Itsairu: "O céu"

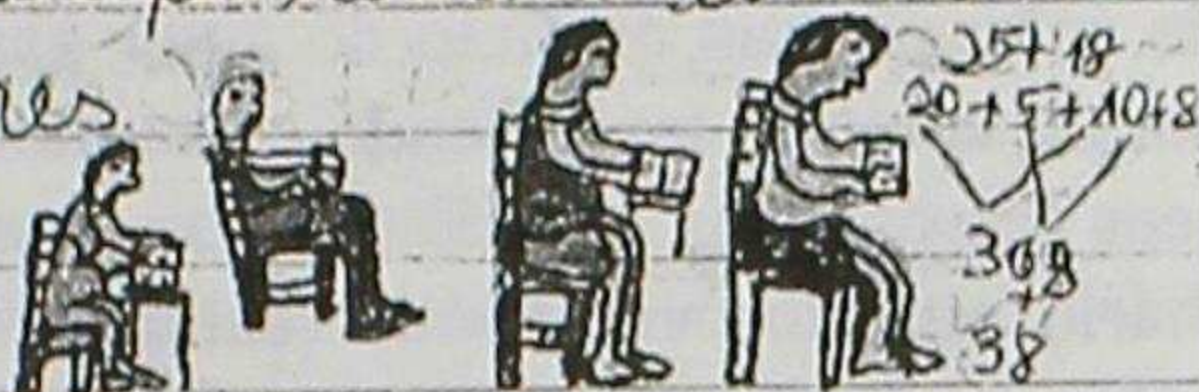
cada aluno ou grupos de alunos, além de informações extra-escolares sobre a produção da "cantina", com escrita numérica dos preços atualizados da borracha e a quantidade de fregueses, etc.

1.2 TRANSCRIÇÃO E VEROSSIMILHANÇA NARRATIVA

O C1 está manuscrito, como já comentei, em diversas linguagens gráfico-visuais: a escrita alfabética, a numeração arábica e o desenho figurativo. Relata o currículo da escola por transcrição das lições passadas aos alunos: reescreve assim por escritas/desenhos, as instruções dadas, as respostas dos alunos, buscando cercar no registro diário o ciclo interacional experimentado em sala de aula e recuperando para o texto os atos verbais escritos que constituíram o real vivido pelo professor e seus alunos.

Os elementos desta ação curricular são retratados na cena do texto, através do recurso da transcrição. Esta é a técnica narrativa usada para contar a história da escola e do currículo nela construído, de forma que determinado efeito de sentido seja produzido na recepção do texto pelo leitor: a aproximação entre o contado (o diário de classe escrito pelo narrador) e a sua origem (a experiência educativa vivida pelo professor).

22/2/91 Quinta-feira 3 horas até 4 horas 30 minutos estudaram só 4 alunos. Todos esses três alunos eu dei lição pra ele de Matemática de numeração romana. Depois de numeração romano estudaram Soma de árvores.



Matemática de multiplicação por 4 alunos

- 1 Aluno Renato resolveu essa
- 2 Aluno Estevão resolveu essa
- 3 Aluno F. Melo resolveu essa
- 4 Aluno R. Domingos resolveu essa conta

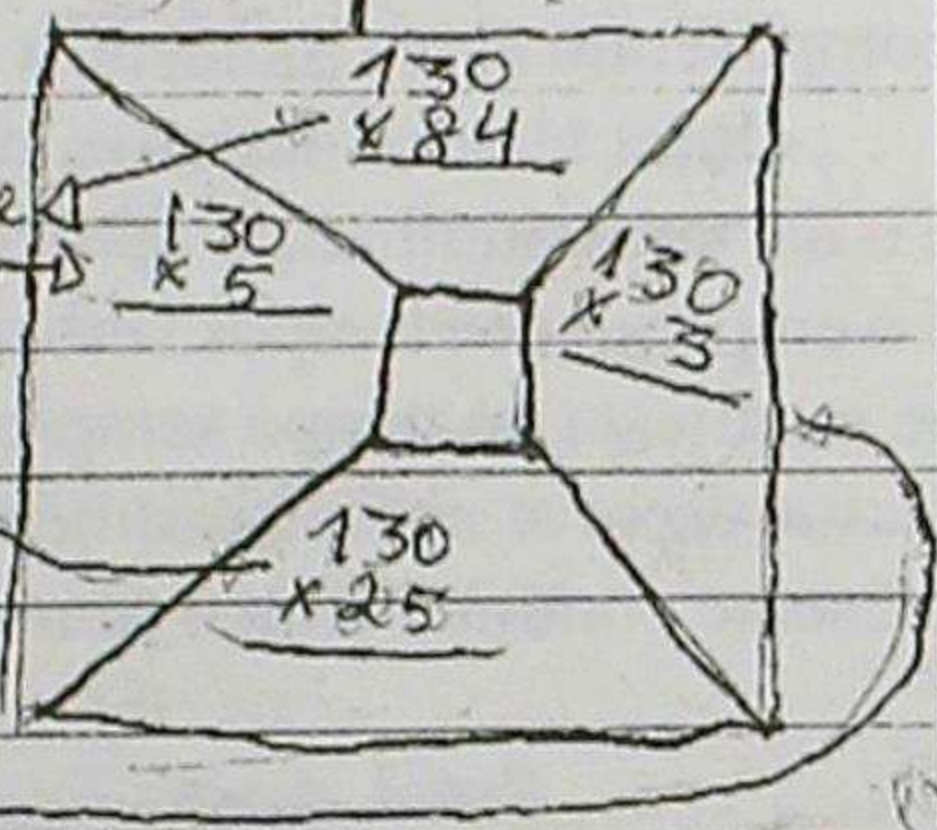


Figura 25 - Página do caderno I de Itsairu. Alunos em aula de matemática

Por meio da técnica da transcrição, o cenário das falas e das escritas em sala de aula ganham realidade no diário, dando-lhe verossimilhança e visibilidade no momento de sua recepção. O leitor pode ler e até ver a lição, conforme foi construída e apareceu aos olhos dos alunos, que estiveram presentes na cena original. Devido à precisão narrativa, é como se o leitor se confundisse com o aluno na experimentação da imediatez do relato e da clareza do fato.

Dois mecanismos narrativos são utilizados sistematicamente por Itsairu para produzir esta verossimilhança: o emprego do discurso direto e do tempo presente para a transcrição dos atos verbais vividos na escola.

O discurso direto é introduzido de forma canônica, relativo ao registro da produção escrita de alunos e do professor em sala de aula. Uma oração abre esta transcrição diretamente, com a utilização de convenção ortográfica padrão: os dois pontos (:) e a palavra "assim".

Vamos escrever:

Escreva todos os nomes de bicho:

Eu escrevi assim no quadro:

Está resolvendo problemas:

Ele contou assim:

O conjunto das lições, que geraram o processo curricular na sala de aula, por um artifício do autor ganha *status* de realidade também para o leitor do texto: tendo construído a cena da escola como um dos seus personagens e sendo também o narrador, Itsairu pode trazer para o diário aspectos vividos da realidade curricular. O conteúdo de suas aulas, as formas de avaliação empregadas, etc., tornam-se legíveis e visíveis para o leitor através da reprodução das escritas e imagens que compuseram esses momentos da Escola Nova Vida.

Outra técnica narrativa recorrente, cujo efeito de sentido também é o da verossimilhança, aproximação e colagem do texto à experiência, é o emprego dos tempos verbais. Através deles, o curso do tempo vivido se manifesta no tempo sempre presente do tempo verbal escrito: o professor escreve simultaneamente à experiência curricular, alternando o presente contínuo com o futuro:

Estou dando lição para meus alunos (...). O aluno está escrevendo (...). Vou terminar às 11 e meia (...).

Estou começando as aulas (...). Estão treinando as letras (...). Vou encerrar às 5 horas (...).

A técnica do discurso direto, combinada com os verbos no presente contínuo e no futuro, tem como efeito de sentido a máxima verossimilhança narrativa: o ato da escrita aproxima-se quase colado ao fato curricular. O tempo da enunciação discursiva reproduz o tempo real retratado no enunciado².

Através destas técnicas, materializa-se no texto do diário o conjunto das atividades curriculares, na ordem e seqüência dos diferentes dias de aula do ano, aluno a aluno, ou por grupo de alunos, classificados nas categorias dos “adiantados” e dos “atrasados”.

1.3 OS CONTEÚDOS CURRICULARES DAS LIÇÕES

Neste tópico, estão relacionados os conteúdos curriculares ou “lições de alunos”, na seqüência cronológica de sua apresentação ao longo do diário e, portanto, do ano letivo da Escola Nova Vida. Esses conteúdos são citados, a seguir:

- frases
- letras maiúsculas e minúsculas
- desenhos de bichos, escrita de nomes de bichos
- correção das palavras com problemas ortográficos
- nomeação de partes do corpo
- espetáculo do barulho
- desenho livre
- conselhos
- desenho de muitas coisas
- brincadeira de cabra cega
- numeração romana
- soma de árvore
- multiplicação
- alfabeto da Língua Kaxinawá
- frases em Kaxinawá
- família silábica em Kaxinawá
- frases em português e Kaxinawá
- Cartilha Piaba
- desenho
- Cartilha Kaxinawá Kaxinawá
- Cartilha de pré-alfabetização
- ditado
- prova
- soma de fração
- divisão com resto
- nomes da semana em língua Kaxinawá
- soma e subtração
- problemas de soma e escrita dos números
- gramática bilíngüe
- geografia indígena: desenho da cultura e mapa da aldeia, classificação dos animais
- somas simples com desenho

por conteúdos e atividades curriculares selecionados, mais ou menos freqüentemente, para o currículo da escola pelo professor.

Na ordem cronológica de apresentação dos conteúdos, é importante observar uma seqüência cuja lógica não pode ser explicada dentro de padrões conhecidos e fixados na pedagogia clássica. Por exemplo, a cartilha de alfabetização de nome "Piaba" é apresentada como lição para os alunos, antes da cartilha de pré-alfabetização. A numeração romana e a soma pelo método "da árvore" são apresentadas como os primeiros conteúdos da matemática daquele ano.

À primeira impressão, em uma leitura superficial destas aulas (sobretudo se feita através de um olhar prisioneiro da racionalidade), como poderia ser avaliado tal procedimento didático de Itsairu?

Nesse caso, provavelmente a tendência seria opinar que este professor escolheu aleatoriamente as lições dadas aos alunos, sem nenhum planejamento prévio organizador da seqüência curricular. Tal julgamento expressaria uma concepção de aprendizagem derivada do critério clássico da graduação linear de dificuldades para a construção do conhecimento. Portanto, o procedimento de ensino utilizado por Itsairu – ao menos se examinado aquele grupo de aulas, quando caminhou com seus alunos do "mais difícil" ao "mais simples" – abordado dentro desta perspectiva pedagógica, teria implicado na obstaculização do processo de aprendizagem e não em sua facilitação.

Para entender as práticas escolares indígenas sob uma perspectiva que não seja exterior às concepções dos próprios sujeitos analisados, enveredei por uma outra via de análise e busquei, em minha leitura, entender uma questão considerada fundamental:

Que outro tipo de lógica e critérios pedagógicos guiaram estas escolhas curriculares feitas ao longo do ano por Itsairu?

Nesse sentido, comecei por descobrir que a organização do currículo da Escola Nova Vida, por disciplinas, horários, datas e grupos de alunos, foi um dos elementos através dos quais Itsairu buscou o planejamento e a ordenação particular da lógica da sua escola e do diário, como está demonstrado a seguir.

1.4 O PLANO DE TRABALHO

Em dois momentos do diário e da experiência curricular experimentada por Itsairu na escola, nas páginas 44 e 53 do C2, nos dias 16 de

setembro e 19 de dezembro de 91, ou seja, já no final do ano letivo, o narrador-professor ordena e classifica aspectos de sua organização curricular, descrevendo as disciplinas, horários e grupos de alunos.

Entretanto, esta ordenação não se realiza ao longo dos dois cadernos. Examinando o relato das lições e reconstruindo a seqüência cronológica das lições dadas, não pude verificar o mesmo que está descrito no plano geral escrito por Itsairu naqueles dois momentos acima mencionados.

26/9/91. Relatório dia de aula de cada semana. Que os alunos estudam a matéria de cada dia de aula. E o horário da outra aula também que está funcionando na escola Novo Segredo

1. Quinta-feira primeira semana estudo de português

2. Segunda semana estudo de geografia.

3. Terceira semana estudo de matemática.

4. Quarta semana dia de estudo de língua indígena.

Os horários da manhã são de 7 horas até 11:30. Da tarde de 1:30 até 4 horas. Todos os dias os horários são esses. Tanto aula do adulto e da criança.

Há, pois, uma descontinuidade entre o ato do planejamento curricular, realizado nos três últimos meses e não no início do ano letivo, e as práticas curriculares experimentadas nos dois semestres, pelo que demonstra a leitura atenta do diário.

A seguir reconstituo o plano geral, conforme idealizado pelo professor :

Disciplina	Semana	Dias	Aluno
Português	1ª semana	quarta-feira	criança
Geografia	2ª semana	quinta-feira	adulto
Matemática	3ª semana		
Kaxinawá	4ª semana		

A combinação destas colunas classificatórias por disciplinas, semanas, dias e alunos constitui o plano de trabalho do professor, conforme descreve nos dois momentos do *diário de classe*.

No entanto, ao reconstituir a seqüência curricular, no decorrer da leitura dos seus primeiros relatos das lições, datadas e classificadas por disciplinas, resultou o seguinte:

1ª semana	Português	para Adultos	Quinta-feira
2ª semana	Português	para Adultos	Quinta-feira
3ª semana	Kaxinawá-Português	para Crianças	Quarta-feira
4ª semana	Português com desenho	para Crianças	Quarta-feira
5ª semana	Matemática	para Adultos	Quinta-feira
6ª semana	Kaxinawá	para Crianças	Quarta-feira

A ordenação das semanas das disciplinas não tem a alternância definida no plano: Português – Geografia – Matemática – Kaxinawá, mas sim a seguinte seqüência: Português – Português – Kaxinawá – Português – Matemática – Kaxinawá.

Além disso, os adultos e as crianças não se revezaram nos dias de escola por semana – quarta-feira para estes e quinta para aqueles – mas combinaram-se de forma variada ao longo dos dois meses: as duas primeiras semanas só para adultos e as duas semanas seguintes para crianças, a seguinte semana só para adulto, a próxima para criança, e assim por diante.

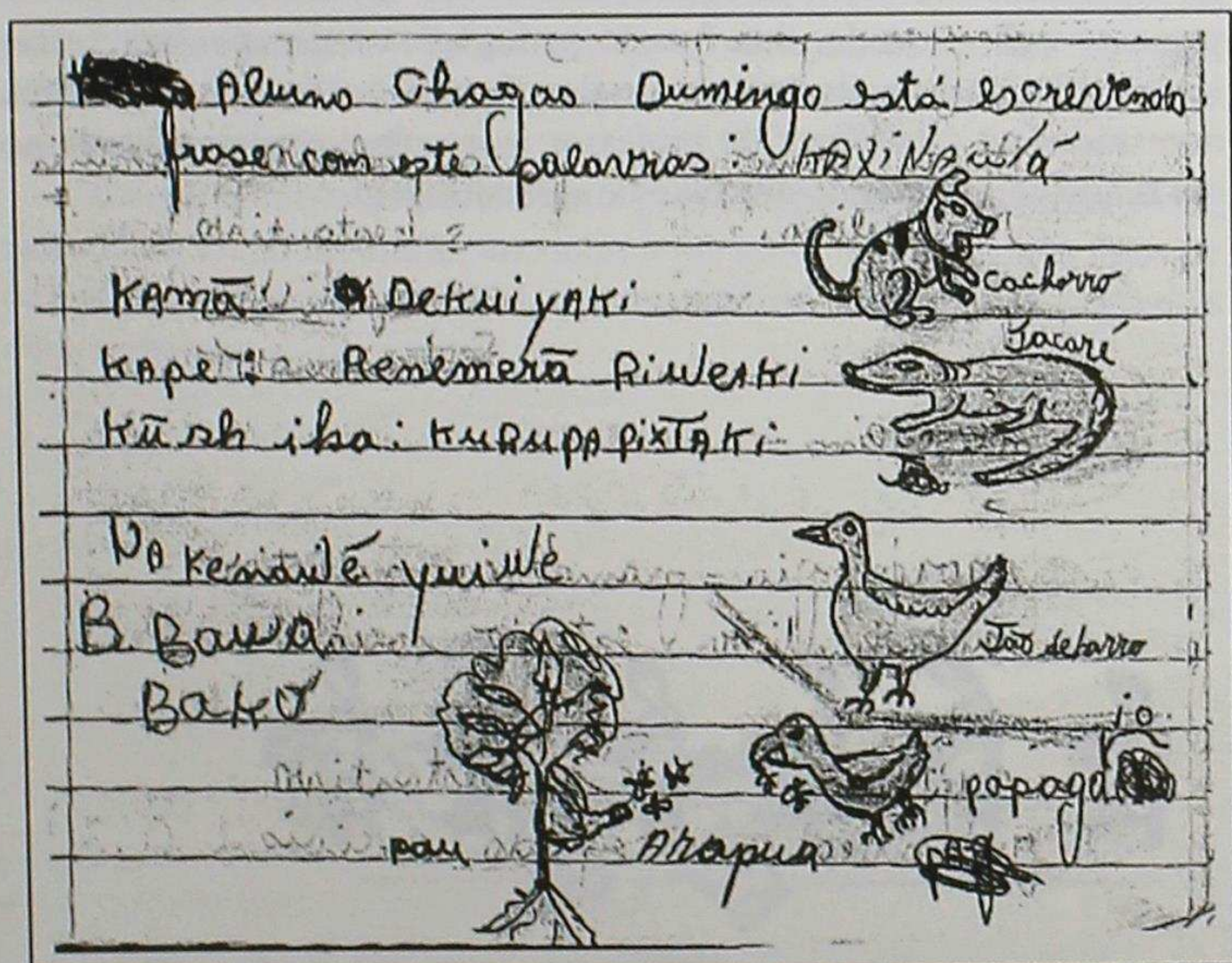


Figura 25 - Pagina do caderno 1 de Itsairu: "Bichos"

Há ainda outros exemplos de organizações isoladas, como no dia 24 de outubro, quando o professor dividiu a manhã para fração e a tarde para a língua portuguesa; ou no dia 30 do mesmo mês, com a manhã para Português e Kaxinawá; a tarde para matemática e desenho de bichos.

A seleção cotidiana das disciplinas não obedeceu, portanto, a um esquema fixo previamente idealizado, como havia sugerido a leitura dos planos gerais encontrados no caderno 2. É como se o fluxo do tempo real vivido na escola tivesse vida autônoma com relação aos esforços verbais escritos de Itsairu, ao intencionar um planejamento de sua ação como docente.

Pelo que se pode analisar, foi criado um “plano” que não teve a intenção de ser cumprido, de fato, ao longo do ano, visto que foi escrito já no seu final e não foi operacional para a organização do currículo real experimentado na escola.

No entanto, esse plano teve uma função ligada ao próprio exercício intelectual de Itsairu como docente. Através de um esforço verbal escrito, ele pode abstrair, classificar e ordenar o currículo escolar construído ao longo do ano. O plano foi entendido e praticado, não como mecanismo de controle sobre o tempo futuro, mas como exercício a respeito do presente e do passado. Sua função pedagógica é desenvolver certas capacidades intelectuais abstratas de classificação e ordenação via escrita, necessárias ao saber/fazer do professor na escola e experimentadas no seu diário como parte do processo de aprendizagem.



1.5 OS GRUPOS DE ALUNOS

A divisão classificatória dos “grupos de alunos”, por faixa etária e nível de aprendizado, e sua distribuição em horários, datas da semana e do mês, também não parecem obedecer a um planejamento que regule de forma fixa tais ordenações.

Há alguns exemplos em que no mesmo dia da semana se combinam alunos “adiantados e atrasados”, separados, no entanto, por horários ou turnos: manhã para os atrasados e a tarde para os adiantados.

Há outros exemplos, estes mais comuns, constituídos em lei geral pela frequência ao longo do ano: o dia de quarta-feira está dedicado às “crianças” e o de quinta-feira aos adultos, conforme havia sido definido no plano acima mencionado.

A classificação dos alunos em grupos etários e nível de escolaridade resultou também de um “esforço de organização” do professor Itsairu, como parte do seu próprio processo de formação. Este esforço foi compreendido nesta análise como um exercício intelectual para a construção de uma matriz lógica, que retire do fluxo do cotidiano o conjunto dos alunos, transformando-os em elementos ou categorias gerais, “os adiantados / os atrasados”, “as crianças / os adultos”. A partir deste tipo de procedimento, desenvolve-se uma escrita reflexiva e orientadora da prática docente.

Como recurso gráfico usado por Itsairu na enunciação deste esforço ao longo do diário, encontram-se, no C1 e no C2, três tipos de ordenação em sentido vertical, em formato de lista, com as seguintes características:



a) duas colunas horizontais numeradas de 1 a 7, com o nome dos alunos adiantados na direita e atrasados na esquerda.

Na escola Nova Vida são 7 alunos mais atrasados. Alunos são mais adiantados tem 7 alunos!

Aluno adiantado		Aluno não atrasado	
1. Thadeu mateus		1. Leonel	Melo
2. Rivalino mateus		2. Leonida	Melo
3. Renato melo		3. Osvaldo	Mateus
4. Raimundo Durringo		4. Maria	Grosela
5. Raimundo esterro		5. Maria	Pailda
6. Francisco Roseno		6. Maria	Benito-alfredo
7. F.		7. Antonio	

Quinta feira 19/12/91.

Registro dos alunos na escola Nova Vida. 5 alunos adultos está pertencendo a alunos, agora são alunos e alunos 2 alunos.

- 1- Aluno José melo bone tem 28 anos
- 2- Francisco melo Iba tem 25 anos
- 3- Raimundo Durringo tem 24 anos
- 4- Raimundo esterro tem 23 anos
- 5- Renato melo mana tem 19 anos


- 1- Aluno Rivalino mateus bone tem 12 anos
- 2- Leonel melo bone tem 12 anos
- 3- Osvaldo mateus Iba tem 9 anos
- 4- Leonida melo mospa tem 10 anos
- 5- maria fernira sumia tem 9 anos
- 6- Ira dolra mateus ayoni tem 7 anos
- 7- Cláudio melo mana tem 14 anos

Nota escola são pertencente de alunos tem 12 alunos que estão estudando na escola na sala de aula.

b) duas colunas verticais numeradas de 1 a 5 e de 1 a 7 com o nome dos alunos organizados por faixa etária – de 7 a 14 anos e de 19 a 35 anos.

c) uma coluna vertical, numerada de 1 a 17, contendo todos os alunos matriculados no ano de 1991.

Relatório de matrícula de alunos que tem nesta sala 11/12/91



- 1 Thadeu mateus tem 15 anos
- 2 Rivalino mateus tem 12 anos de idade
- 3 Osvaldo mateus tem 9 anos de idade
- 4 Raimundo Durringo tem 23 anos de idade
- 5 José melo tem 28 anos de idade
- 6 Francisco melo tem 25 anos de idade
- 7 Leonel melo tem 12 anos de idade
- 8 Leonida melo tem 9 anos de idade
- 9 Renato melo tem 19 anos de idade
- 10 Raimundo esterro tem 21 anos de idade
- 11 Maria fernira tem 9 anos de idade
- 12 Maria Grosela tem 9 anos de idade
- 13 Maria Pailda tem 10 anos de idade
- 14 Honel Joseos tem 6 anos de idade
- 15 Antonio Alfredo tem 6 anos de idade
- 16 Francisco Roseno tem 14 anos de idade
- 17 Maria Aldemira tem 10 anos de idade

Tem 17 alunos matriculados mas estão estudando só 10 alunos. Esqueceram em 6 alunos nesta sala que tem matriculados.

Figuras 26 (a/b/c)
- Páginas do caderno 2 de Itsairu: "Listas de alunos"

Não há, neste caso, emprego de um termo que expresse uma classe geral ou que funcione como tópico ordenador destas classes, como acima mencionei. A própria organização gráfica em forma de colunas, separadas no espaço da página, dá esta dimensão classificatória ao texto.

Esta ordenação não segue, entretanto, critérios de idade, sexo ou escolaridade. Mais parece obedecer ao fluxo do tempo real vivido na escola, revelando a ordem de chegada dos alunos à escola para matrícula.

Cada uma destas listas estabelece regras classificatórias próprias: na primeira, a ordenação tomou por critério os níveis de escolaridade; na segunda, o de faixa etária; na terceira, o próprio contexto e o tempo cronológico do ato da matrícula determinaram a ordem de apresentação do nome dos alunos na lista.

1.6 O CALENDÁRIO ESCOLAR

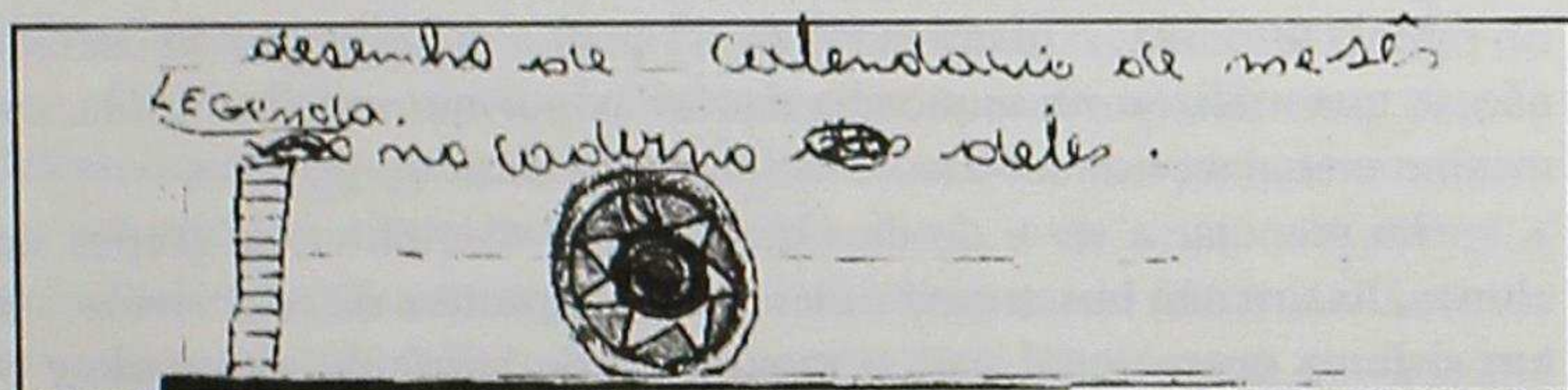


Figura 27 - Página do caderno 1 de Itsairu: "Calendário"

O horário das aulas em dois turnos, conforme definido no plano geral, sofreu ligeiras variações ao longo do diário, mas revelou com minúcias, regular e sistematicamente, as horas em que cada aula teve início e fim:

*(...) estou iniciando em 7 horas e 34 minutos com 5 alunos.
até 11 e 30 (...)*

O tempo registrado no texto do diário, captado do fluxo do cotidiano, ganha importante papel. Os dias e as horas tornam-se dados valiosos no registro da experiência curricular, transformados pelo professor Itsairu em linguagem numérica. Tais informações são também parte da aprendizagem do próprio professor durante a sua formação no mundo das escritas alfabéticas e numéricas, instrumentos usados a

serviço de um objetivo pedagógico: a construção da função da escrita em contexto indígena para registro mnemônico, planejamento e reflexão sobre a escola e a prática docente.

Também a regularidade das aulas dadas ao longo do ano é registrada pelo professor, sobretudo no C2, onde ele faz um balanço geral retrospectivo das aulas de cada mês:

(...) 4 dias em outubro, 6 dias em novembro, 3 em dezembro de 90 e 4 em janeiro, 6 em fevereiro, 5 em março, 3 em abril, 2 em junho.

Depois que eu comecei de trabalho da educação, no dia 16 de outubro em ano de 1990 eu trabalhei 1 ano e 2 meses. Neste 1 ano e 2 meses eu dei 52 dias de aula. O meu valor de trabalho eu recebi só 45000 de dinheiro da força da Comissão Pró-Índio do Acre. Também eu já fui uma vez participar do curso da Comissão em Rio Branco em 91.

Mais uma vez, o plano geral do C1 para a organização do escolar não se materializou na seqüência das aulas por mim reconstituída, ou mesmo no balanço anual das aulas feita pelo autor no C2.

Ao planejar a série de dias de aula por disciplina ou grupos de alunos, Itsairu não busca uma ordenação prospectiva do real vivido, ou um sistema operacional para a montagem do currículo da escola e o controle da sua ação como docente. Já ao proceder o registro das aulas em forma de balanço, reconstruiu a história da escola em uma atividade intelectual retrospectiva, processando uma ordenação para trás.

Ambas as operações intelectuais, entendidas tanto em seu movimento “para frente” quanto “para trás”, são habilidades abstratas, com valor cognitivo e pedagógico para a formação do professor no controle e análise de sua prática docente. Portanto, podem vir a construir o currículo indígena através dos *diários de classe*, como estou buscando demonstrar neste trabalho.

Relação de lecionamento em ano de 90

16/10/90. Hoje eu vou dar aula primeiro dia que eu fiquei de monitor na escola de Novo Segredo

16/10/90. Hoje estudaram em 10 alunos na escola Novo Segredo

21/10/90. Hoje estudaram também em 10 alunos

22/10/90. Hoje também estão estudando de 10 alunos

29/10/90. Mês de outubro eu dei 4 dias de lecionamento

1/11/90. Primeiro dia de lecionamento esse mês de novembro

1.7 O ESFORÇO CLASSIFICATÓRIO E O COTIDIANO

Estou chamando de **esforço classificatório** a esse aspecto da prática docente de Itsairu que se manifesta, por exemplo, no planejamento da escola por disciplinas, datas e grupos de alunos, referindo-me à descontinuidade entre estes planejamentos gerais encontrados no diário e a seqüência do currículo relatado ao longo do ano. O cotidiano curricular não seguiu o plano geral, mas esteve determinado por variáveis diversas envolvendo o contexto da escola.

Assim, a seleção da "lição do dia", com seus conteúdos e atividades curriculares, sofreu influências variadas do âmbito microsocial que cotidianamente conformam as relações professor / alunos, não tendo sido este cotidiano direcionado por um esquema prévio, definido de forma genérica.

É no espaço da sala de aula e da aldeia que o currículo escolar indígena vai sendo construído, através da teia de relações sociais professor/alunos e dos campos de interesses e conhecimentos que cotidianamente aí se formam. Um currículo heterogêneo, que compreende uma ampla gama de conteúdos e atividades selecionadas para cada aluno, moldando-se aos interesses e capacidades individuais, como demonstro mais adiante com o exemplo das "provas de estudo", diferenciadas aluno por aluno.

O exame do calendário escolar também é significativo para o entendimento desta influência do contexto social na organização curricular. Ele sofre variações ao longo do ano, sendo as aulas interrompidas para que o professor e seus alunos participem de atividades sócio-culturais na própria aldeia, em outra aldeia, ou na cidade de Rio Branco.

Nos cadernos 1 e 2, lê-se como Itsairu interrompeu durante uma semana suas aulas do mês de outubro para participar, com alguns de seus alunos, de um curso organizado pelos demais professores Kaxinawá na aldeia sede de sua terra indígena. A narração minuciosa deste curso faz parte das informações selecionadas por ele para compor seu diário.

Há também menção a outra interrupção das aulas, já no final do ano letivo, pelo período de dois meses, para que Itsairu pudesse participar do seu 1º Curso de Formação em Rio Branco, junto aos professores das demais etnias envolvidas no programa da CPI/AC.

Desta forma, os dois planejamentos elaborados pelo professor são tentativas de organizar e abstrair um esquema do cotidiano fragmentado e heterogêneo, construindo assim um "cronograma", de valor mais intelectual do que de fato operacional.

Tais planos cumprem uma função pedagógica na formação de Itsairu como docente, constituindo-se num exercício de escrita classificatória com alto nível de abstração do cotidiano, do qual resulta um esquema organizado e genérico, próprio à fórmula dos "planos de aula", tão característicos da burocracia escolar, no sistema nacional de ensino.

No entanto, esses planos não conseguem cumprir a função operativa de organização da escola e do currículo, cujo cotidiano está sob influência de outras determinações da vida social que envolve professor e alunos na aldeia.

Os planos são, portanto, conseqüência da necessidade de Itsairu realizar um tipo de atividade verbal e intelectual por meio da escrita e, através disso, auto-exercitar-se como aprendiz do mundo formal da escola, sendo o diário de classe um instrumento pedagógico adequado a esses exercícios docentes.

1.8 O ALUNO E O PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DA LIÇÃO

Chama a atenção, na leitura dos cadernos, a importância dada ao aluno pelo narrador-professor, que os nomeia, um a um, ao longo dos relatos diários das lições, o que se reflete na expressão muito usada no título de um dos cadernos: *Relatório de lição por aluno*.

Tal destaque do aluno no registro da escola indica alguns dos aspectos mais importantes da pedagogia indígena de Itsairu, comparável, grosso modo, a uma concepção corrente do aprendizado

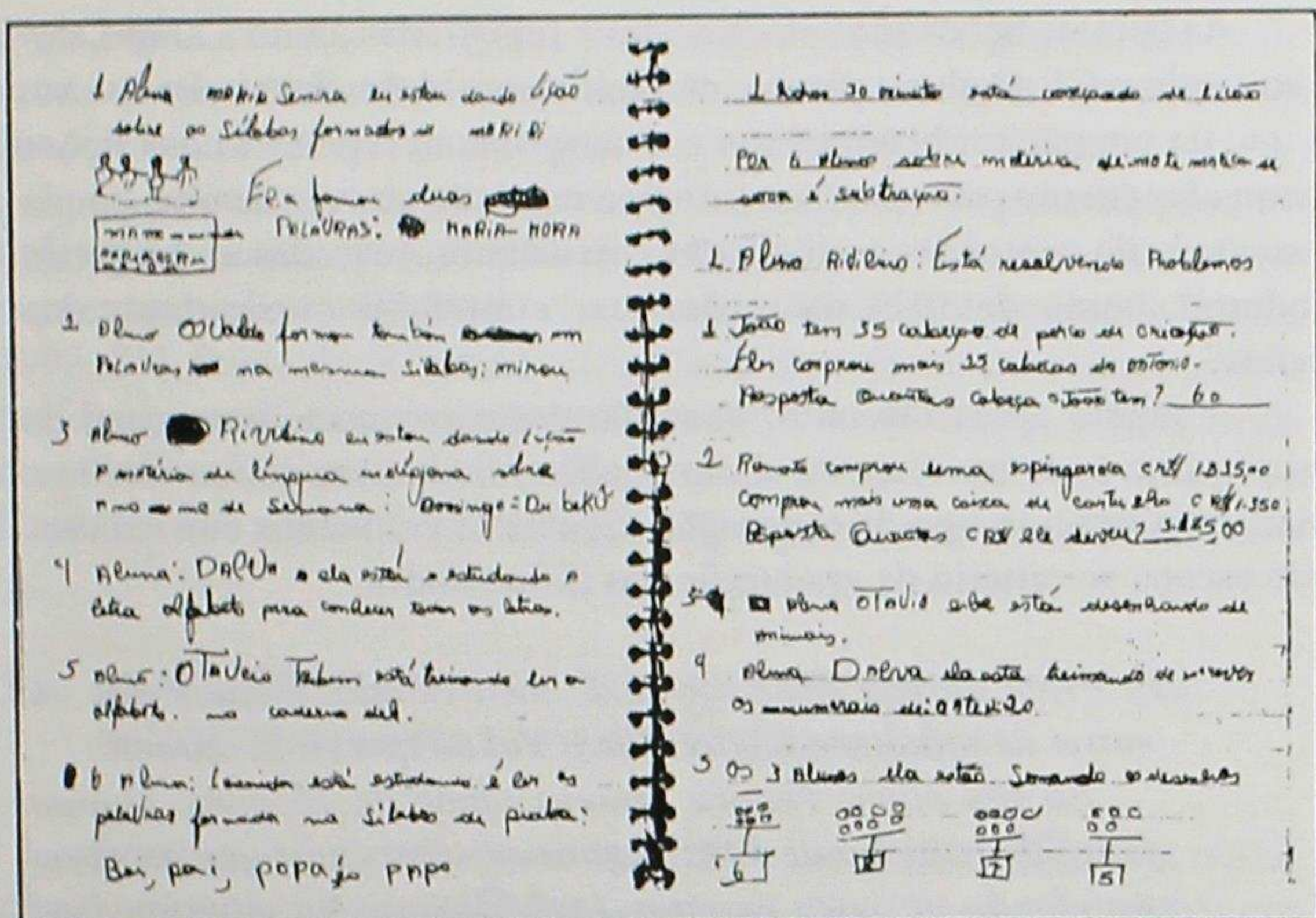


Figura 28 - Páginas do caderno 1 de Itsairu: "Lições por aluno"

ativo: um processo cognitivo individual do aluno em direção ao conhecimento, apenas intermediado pela ação facilitadora do professor.

Na relação dialógica e interacional do aluno individual com seu professor e com o objeto de conhecimento (a lição), é que se define o espaço possível da relação de ensino/aprendizagem. O professor intermedia tenuemente esta relação, ao selecionar a lição e acompanhar o aluno na construção de seu objeto de conhecimento, que se fará sobretudo na relação direta entre o aluno individual e sua lição.

Não registrei nenhuma referência às ações de colaboração entre alunos e verifiquei poucas explicações sobre processos de intervenção do professor na construção individual do conhecimento pelo aluno. Só houve uma menção, no C1, a uma atividade selecionada como lição pelo professor, após sua ação de correção e avaliação da produção escrita de um de seus alunos:

Aluno Raimundo (...) eu dei lição de muitas palavras que ele escreveu errado (...)

Aluno Francisco, eu corriji também a cartilha que ele escreveu errado. Eu dei lição de escrever palavras erradas de escrita (...)

As demais lições são selecionadas e registradas aluno a aluno, durante todo o C1. O aluno parece interagir nas seleções feitas por Itsairu, o que dá um caráter heterogêneo e abrangente ao repertório das lições estudadas em um período. Esse fato fica revelado através de uma ampla variedade de conteúdos e atividades curriculares, reunidas ao longo do caderno, como detalhei na seção dos “conteúdos curriculares das lições”.

A seguir, apresento outro exemplo desta organização original da escola através de um texto do aluno Thadeu Mateus, em que se verifica, mais uma vez, um tipo de ordenação lógica dos conteúdos curriculares que escapa ao critério da graduação das dificuldades.

Hoje eu vou tirar prova de meu estudo. Depois que eu entrei de estudo na Escola Nova Vida o que eu já aprendi:

Eu sou aluno Thadeu Mateus idade de 15 anos. Quinta feira 29 de junho de 1991. Agora eu vou contar que eu estou estudando no novo monitor José Mateus. No monitor José Mateus eu já estou aprendendo muita coisa. Primeiramente eu já terminei a Cartilha Piaba. Na cartilha Piaba eu aprendeu ler e escrever alguns nomes de bichos. Agora eu estou estudando a cartilha de pré-alfabetização. Eu já estou estudando na página 30.

Para o aluno Thadeu e para seu professor Itsairu, foi possível passar dos chamados conteúdos mais difíceis aos mais fáceis, (a alfabetização na cartilha da Piaba à pré-alfabetização) e depois retornar àqueles, estabelecendo uma seqüência não-linear e não-hierarquizada. No lugar

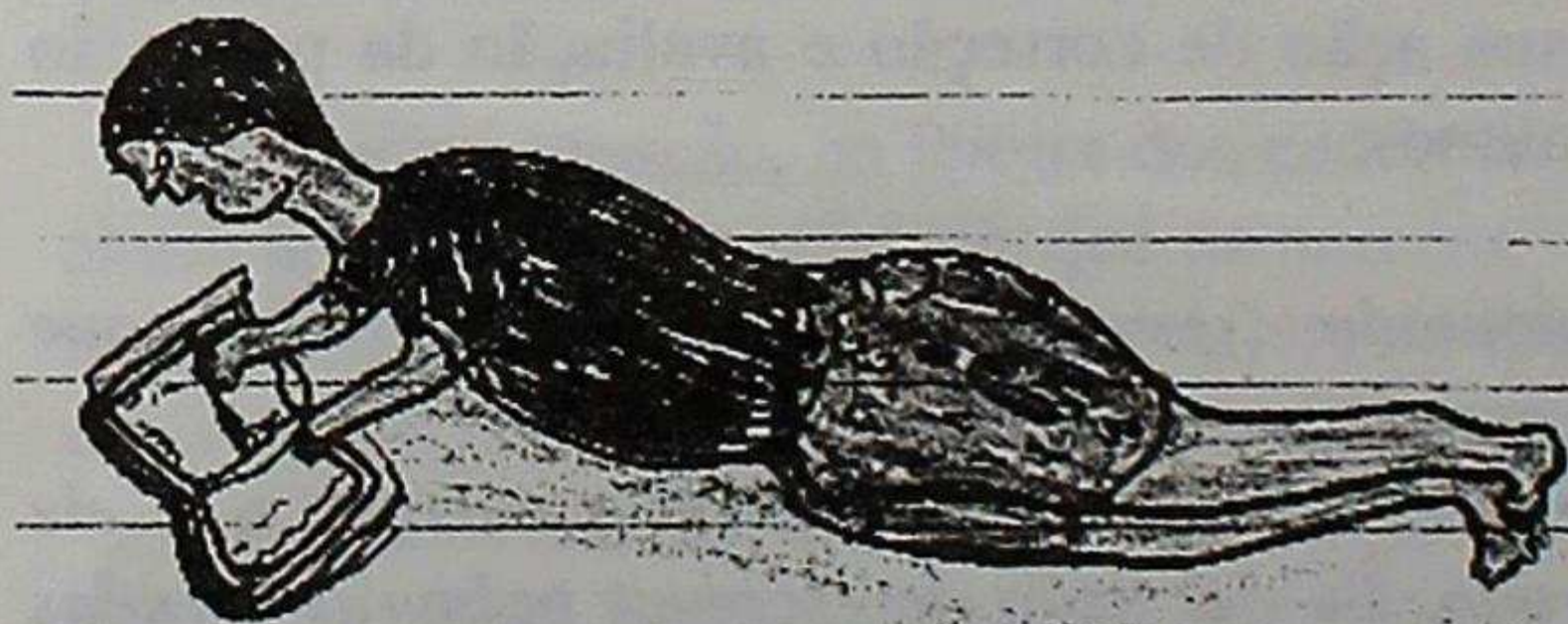


Figura 29 - Página do caderno 1 de Itsairu: “Aluno estudando”

desta lógica, outra se configura, mais próxima da idéia de uma rede ou de uma espiral aberta³, onde conteúdos são reunidos independentemente de sua linearidade ou de sua pertinência a uma mesma disciplina.

Os percursos percorridos para o ensino-aprendizado são múltiplos, em trajetos que podem ser realizados do *particular ao geral e deste de novo ao particular, com a mediação do específico (as habilitações)* (Alves e Garcia, 1992: 81). Posso dizer que no centro deste movimento em espiral estão o professor e seus alunos, suas áreas de interesse e motivação, influenciando na escolha dos conteúdos, indiferentes a qualquer enfoque linear ou hierárquico de aquisição do conhecimento segundo os graus de dificuldade.

1.9 AVALIANDO COM AS “PROVAS DE ESTUDO” E OS “PEQUENOS TEXTOS DE INFORMAÇÃO”

Entre as ações curriculares transcritas nos diários de Itsairu, destaca-se uma para exame mais minucioso, pois relaciona-se a inovações nos processos de avaliação, elemento de grande relevância na organização do seu currículo escolar. Trata-se de dois conjuntos de atividades (transcritas nas páginas 11, 14, 45 e 49 do C1), realizadas em dois períodos do ano, nos meses de junho e dezembro, respectivamente: a “prova de estudo” e o “pequeno texto sobre estudo”. São dois tipos de técnicas didáticas de avaliação, elaborados pelo professor para controle de sua prática docente em relação aos processos de aprendizagem dos alunos:

As “provas de estudo” acompanham e avaliam o grau de domínio de certos conteúdos disciplinares através de páginas de exercícios individuais, elaborados um a um, com tarefas selecionadas pelo professor conforme as áreas estudadas naquele período: línguas, matemática, desenho, geografia. Para cada aluno, dependendo de seu grau de domínio sobre o conjunto de conteúdos curriculares, Itsairu passa uma “prova de estudo” diferente. Tal fato pode demonstrar o controle do professor sobre o que cada um dos alunos deve conhecer; ou revela uma escolha movida por outra ordem de motivações, de caráter menos pedagógico e mais afetivo. Por exemplo, o interesse do aluno e do professor por aquele tipo de exercício.

1- A aluna Leonilda Melo tem 9 anos. Ela está tirando a prova de desenho.

2- A aluna Maria tem 9 anos, está tirando prova de leitura de sílabas do alfabeto.

3- Aluna Maria Zelnira tem 8 anos, tirou prova de numeração de matemática, também escreveu a vogal do alfabeto.

4- Aluno Osvaldo Mateus está tirando prova de todas as letras, também numeração.

5- O aluno Thadeu tem 15 anos, ele está tirando prova de matemática de multiplicar, somar, subtração e divisão.

Não observo no texto e na prática curricular ali transcrita nenhuma atribuição de notas ou conceitos por Itsairu para designação individual de seus alunos, além daquela já mencionada acima, através das categorias classificatórias dos grupos de alunos em “adiantados” e “atrasados”.

Também não há indícios de correção das lições passadas cotidianamente pelo professor ao longo do ano. Não posso, no entanto, afirmar que tais atividades de correção não ocorram de fato na experiência curricular. Apenas observo que, para o narrador-professor, tais ações não foram selecionadas como relevantes para registro no seu diário.

A correção, porém, aparece nos cadernos de forma indireta, quando Itsairu transcreve algumas das produções de seus alunos: ele reescreve e até desenha de novo estas lições, conforme realizadas pelos alunos. Isto significaria, por um lado, uma ação de correção, com as marcas de Itsairu escritas na reelaboração que fez para registro das obras originais de seus alunos no diário. Por outro lado, tal procedimento demonstra certos traços da personalidade do autor Itsairu, para quem o desenho é uma técnica de grande interesse, sendo seu uso freqüente, na escola e no diário, parte e instrumento do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem como indivíduo e artista.

O outro procedimento de avaliação usado por Itsairu foram os “pequenos textos de informação sobre estudo”, atividade dada aos mais adiantados ou adultos, na qual escrevem uma redação ou pequeno texto, contando “o que já aprenderam depois que passaram a ser alunos da Escola Nova Vida”. Trata-se de uma ação verbal, simultaneamente narrativa e opinativa, com auto-avaliações escritas pelos alunos e transcritas uma a uma no C1, por Itsairu, caracterizadas por um ato ritual escolar:

Dei duas folhas de papel sem pauta; numa folha estão desenhando e na outra informando um pequeno texto:

Texto do aluno Francisco Melo idade de 24 anos.

Eu me comecei de estudar em 1987 no monitor Edson Medeiros (o Ixã). Agora eu estou estudando no monitor José Mateus. A cartilha da Piaba eu estou já estudando na página 32. Eu já estou aprendendo a ler e a escrever.

Neste caso, diferentemente da forma de avaliação anterior, uma mesma atividade é passada a todos os alunos:

Iniciativa de fazer texto, eu escrevi assim no quadro para eles copiarem no caderno deles: hoje eu vou tirar prova de estudo, depois que eu entrei para escola Nova Vida o que eu já aprendi.

Este procedimento de avaliação, como já foi analisado, revela uma concepção de ensino-aprendizado que enfatiza o indivíduo ativo na relação com o conhecimento escolar. O professor age na intermediação dos atos de reflexividade escrita do aluno, que deve distanciar-se da experiência vivida durante o ano escolar para abstrair dela elementos de sua compreensão.

No primeiro conjunto de textos de auto-avaliação escritos em junho de 91, o aluno é convidado a recuperar para o registro no caderno, "o que já aprendi". Ou seja, seus pequenos textos fazem uma retrospectiva dos saberes curriculares realmente adquiridos na sua ótica de aluno, retomada no diário pelo professor Itsairu, revelando e descrevendo o processo positivo da aprendizagem. Foram contadas cinco utilizações do termo "já" nos cinco textos transcritos por Itsairu e por mim analisados.

No segundo conjunto de textos de auto-avaliação, escrito no final do mesmo ano, três dos alunos autores são os mesmos do conjunto anterior. Observa-se, então, um maior desenvolvimento desses alunos em sua capacidade crítica e avaliativa com relação ao processo de aprendizagem. Neste caso, os textos, embora também se caracterizem por uma recuperação positiva do já aprendido, realizam sobretudo uma reflexão crítica sobre os aspectos negativos da aprendizagem, expressos nos conteúdos que ainda não sabem, mas a partir dos quais estão empenhados em vir a saber "mais"⁴:

(...) eu preciso ter mais idéia para formar texto.

(...) daqui para frente eu vou estudar mais três meses.

(...) por isso eu estou muito preocupado de estudar mais.

1.10 O REGISTRO MNEMÔNICO E A REFLEXIVIDADE

A característica de registro mnemônico que têm estes textos, apoiados na capacidade de memória da experiência vivida e seu posterior resgate em narração escrita de auto-avaliação, está indicada em frases como as seguintes:

(...) Agora é principalmente de meu memória que eu vou contar.

(...) É só isso de meu memória.

O esforço reflexivo feito pelo aluno sobre o seu aprendizado, neste segundo conjunto de auto-avaliações, ganha características mais críticas do que no primeiro, como já foi mencionado. Aos aspectos positivos da aprendizagem (“já sei”), é adicionada uma dimensão negativa (“ainda não sei”) que não tem conotação de auto-desvalorização, pois encara a aprendizagem como processo de aquisição a ocorrer gradualmente. A continuidade desse processo dá-se tanto por movimentos de aperfeiçoamentos quanto de retrocessos.

O entendimento do aprendizado como processo corresponde à concepção de complexidade gradual do objeto de conhecimento, ainda mais intensificada, neste estudo de caso, pela natureza bilíngüe e intercultural do currículo indígena:

Eu aprendi maizumenos as operações de conta (...) também estou escrevendo a palavra errada (...) Agora eu está atrasado de falar português. Para eu aprender, eu preciso de estudar mais (...)

Neste conjunto de avaliações também não há qualquer qualificação nem atribuição de notas ou conceitos ao trabalho dos alunos pelo professor. É o próprio aluno quem analisa seu estágio de conhecimento, por critérios autocríticos de qualificação como: “estou atrasado” ou, “aprendi maizumenos”.

A ausência de avaliação por notas implica, por outro lado, na ausência de sistemas de aprovação e reprovação dos alunos no período do final do ano e das matrículas. Por conseguinte, um fluxo contínuo da aprendizagem torna possível a passagem de um estágio do currículo escolar para o seguinte, uma vez cumprida aquela etapa pelo aluno.

O critério mais utilizado para o enquadramento do aluno em determinado nível de escolaridade é elaborado por Itsairu, com a separação dos alunos em dois grupos, classificados, ora por faixa etária (adulto e criança), ora por escolaridade (adiantado e atrasado). Estas quatro variáveis se inter-relacionam de forma que, na classe de adultos, podem estar os atrasados, assim como, na de crianças, os adiantados.

Há um curioso exemplo desta mistura de sistema classificatório, quando o professor relata, no C1, a visita de um velho índio à escola, participando da classe dos adiantados-adultos, na qual ficou aprendendo a “assinar o nome”. Portanto, a classe dos adiantados-adultos se subclassifica no grupo dos atrasados e dos adiantados, sem que o professor use esta formulação classificatória ainda mais complexa ao organizar seu plano.

(...) hoje eu estou dando lição de F para o velho Francisco Joaquim, de idade de 70 anos. Ele está treinando de assinar o nome. Também estou dando a um aluno que está estudando em Tarauacá, porque ele está participando de minha aula. Ele está estudando matemática, soma, multiplicar, divisão e fração (...)

1.11 OS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Outro aspecto da construção do currículo nos diários que me chamou atenção refere-se à atuação didática de Itsairu como professor e à forma como ele descreve as situações de ensino-aprendizagem. Ao longo dos dois cadernos, o narrador só faz quatro menções ao procedimento didático por ele adotado em sala de aula

Em uma destas passagens, encontrada no C1, o professor “dá conselho” aos alunos crianças, que estavam em seu segundo dia de escola, explicando-lhes como devem se comportar no novo ritual.

Primeiro eu dei conselho para eles sentarem de cada cantinho (...)

Em seguida, orienta para as demais atividades ligadas à aquisição da escrita, explicitando as razões da sua escolha:

Depois eu mandei eles desenharem no caderno deles para ficarem de mão bem moles. Quando ficarem de mão moles, para eles começarem a escrever no caderno deles as letras e desenharem de muitas coisas no caderno deles. Banana, gente, macaxeira, etc.

Itsairu demonstra, neste exemplo, conhecer certos procedimentos didáticos adequados à primeira fase de aquisição da escrita nas escolas, embora ainda não houvesse, até este ano de 1991, participado de nenhum curso de formação de professor-índio, dado pela CPI/AC ou por outra instituição. Tal procedimento didático, portanto, não foi adotado com base na reprodução de princípios e metodologias ensinados em cursos de capacitação, mas sim em outros processos de aprendizagem de Itsairu: em suas interações e vivências como estudante, na sala de aula da escola “Novo Segredo” (onde, por sete anos, foi aluno de Tene), ou como observador criativo de outras cenas escolares na sua própria terra indígena, onde funcionam, desde 1983, seis escolas bilíngües geridas por índios professores.

Interessante, neste exemplo, observar que o procedimento adotado na escola pelo professor com as crianças –“dar conselho”– é próprio das práticas e do vocabulário regional indígena, dando conta das relações de educação tradicionais entre os parentes mais velhos com os mais novos. Atos de repreensão, castigos ou punições diante das possíveis “diabruras” infantis são comumente substituídas por “conselhos”, forma padrão de educar, orientando ou corrigindo comportamentos inadequados do jovem aprendiz diante das normas sociais de seu grupo.

Portanto, o procedimento didático adotado por Itsairu no espaço escolar está ancorado culturalmente na pedagogia indígena tradicional, revelando padrões éticos e étnicos internalizados pelo professor como indivíduo, membro daquela sociedade, e transferidos para a nova condição cultural de educador da escola indígena.

Quando Itsairu registra, no C1, o segundo dia de aula para os adultos, e justifica a escolha de determinadas atividades de correção passadas aos alunos, observamos outro procedimento didático adotado por ele:

(...) porque ele está atrapalhando para escrever com a letra minúscula (...) tem de escrever letra minúscula no seu caderno (...)

*(...) eu dei lição muitas palavras que ele escreveu errado
(...) eu corriji também a cartilha (...)*

O relato de Itsairu não privilegia nem seleciona este tipo de informação, como já assinali anteriormente, sendo este o único trecho do diário em que ele revela suas práticas de intervenção pedagógica como docente, interagindo com seus alunos na construção do conhecimento.

Em outros trecho do C1, Itsairu faz menção à sua intervenção na organização da escola, ao justificar mudança de local para a aula daquele dia:

*(...) Hoje eu dei aula na minha casa por causa do rio que
está ruim de trevessar para o outro lado para dar aula (...)*

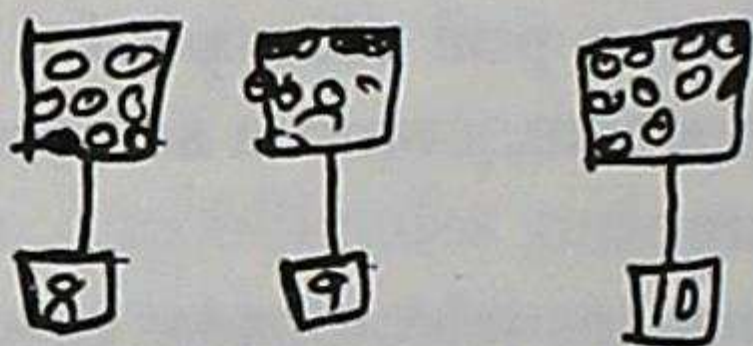
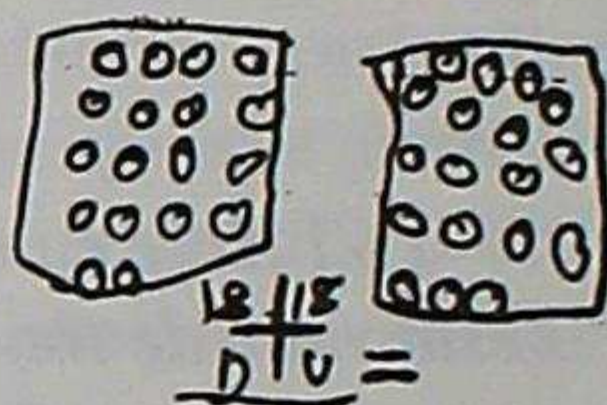
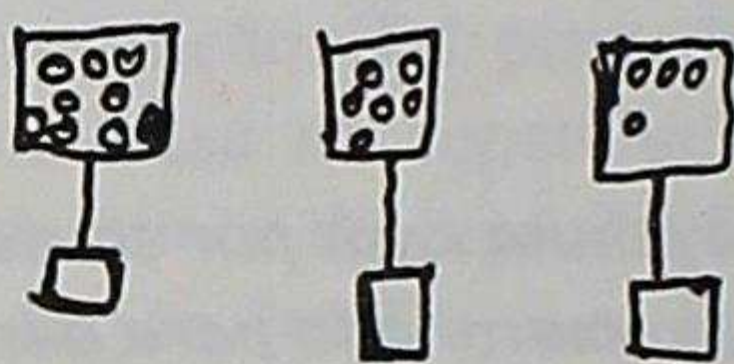
São estas as únicas referências feitas por esse professor a procedimentos adotados em sua prática docente, como a seleção dos locais de aula ou das atividades para os alunos.

Pode-se concluir, assim, que as informações selecionadas pelo professor, em grande parte do diário, caracterizam-se pela descrição/narração dos conteúdos e atividades curriculares desenvolvidos em sala de aula, através da transcrição das lições. É muito pouco freqüente a elaboração de um texto analítico, que aponte nos sujeitos, professor e alunos, as causas e finalidades das ações curriculares experimentadas na escola.

1.12 OUTROS CAMPOS EDUCACIONAIS

Além dessas anotações relativas à Escola Nova Vida, o professor trouxe para seu diário outras informações, como o curso organizado e ministrado pelos seis professores Kaxinawá do Jordão em 1991 dentro da terra indígena, na aldeia sede Três Fazendas⁵, visando à sua reciclagem e de alguns de seus alunos mais adiantados, classificados como "ajudantes". O curso teve como objetivo uma revisão/ampliação dos conteúdos disciplinares próprios aos cursos de formação, numa espécie de continuidade e aperfeiçoamento do currículo dos cursos dados pela CPI/AC. "Língua indígena, geografia de nossa área, matemática" foram algumas das matérias estudadas pelos próprios

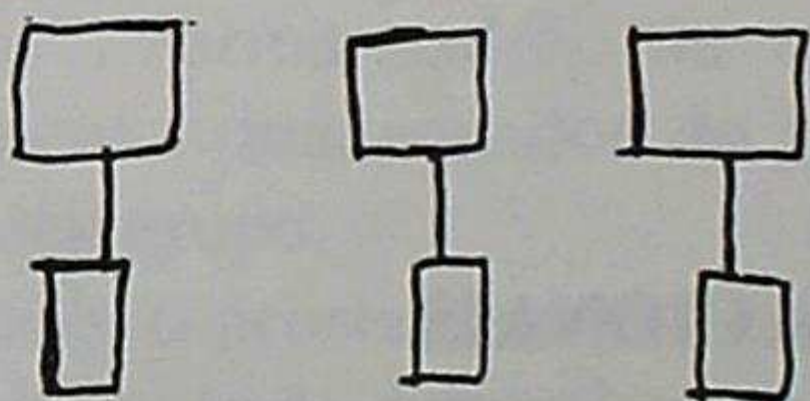
20/11/91 Matemática Soma



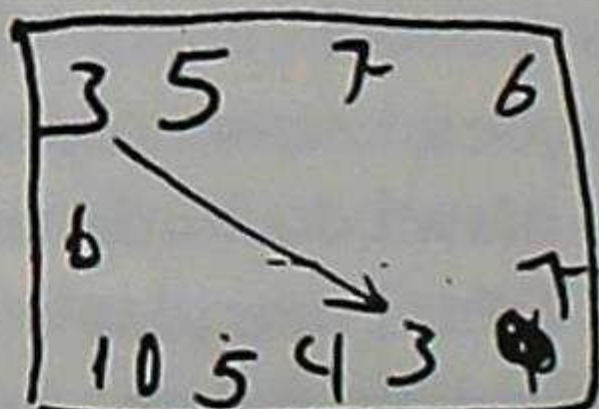
$$\begin{array}{r} + 35 \\ 25 \\ \hline 60 \end{array} \quad \frac{6}{6}$$

3 alunos formaram este desenho de matemática:

$$\begin{array}{r} + 42 \\ 32 \\ \hline 74 \end{array} \quad \frac{2}{2}$$



$$\begin{array}{r} + 74 \\ 74 \\ \hline 148 \end{array}$$



FACA flechas
o número

$$\begin{array}{r} + 177 \\ 166 \\ \hline 343 \end{array}$$

Figura 30 - Página do caderno 1 de Isairu: "Desenhando matemática"

professores índios durante uma semana e registradas por Itsairu no seu *diário de classe*, com o título: "Relatório de contecimento que estou vendo, o que está contecendo neste curso."

Nesses processos educacionais formais, vale destacar a importância que assumem certos conhecimentos tradicionais, transmitidos em nova linguagem.

Um bom exemplo é o *teatro de história dos antepassados*, uma dramatização em linguagem cênica dos mitos, histórias dos antepassados Kaxinawá, organizado no referido curso pelos alunos de uma das seis escolas da área, sob a direção do professor Tene Kaxinawá. Apresentada ao ar livre, no campo de futebol da aldeia onde realizou-se o encontro, essa atividade escolar, o teatro do mito, foi adaptada no currículo da aldeia, após a experiência que tiveram alguns dos professores Kaxinawá do Jordão como atores de uma peça teatral encenada em Rio Branco pelo dramaturgo João das Neves, baseada em um mito Kaxinawá sobre a origem do fogo, no ano de 1989.

Assim como este tipo de atividade teatral, de caráter lúdico e pedagógico, foi internalizado por certos professores como parte do currículo escolar, também temos exemplo do uso de alguns jogos, que foram reproduzidos, adaptados e criados pelos professores no referido curso para ensino de conteúdos das disciplinas de línguas e matemática:

(...) *jogo de frutas*, é contando e está sentado no terreiro
(...)
(...) *fui brincando de 1, 2, feijão com arroz, 3, 4, feijão no prato* (...) e vai contando (...)

Os cadernos de Itsairu são compostos, também, por trechos com anotações extra-escolares, mas afins ao educacional formal, como as contas-correntes das cooperativas e listas de medicamentos do posto de saúde, que fazem parte da nova organização sócio-cultural desses grupos, para a qual a escola e a escrita são entendidas como uma condição necessária.

A primeira finalidade do surgimento do programa de educação indígena entre os Kaxinawá do Jordão, como já mencionei, foi a formação de jovens para a administração das cooperativas e dos postos de saúde de suas aldeias. Iniciada nos anos 80, a assessoria da CPI/AC atuou na capacitação dos agentes índios e na captação de recursos. Ambos os campos – saúde e economia – estão, portanto, contíguos à escola,

cumprindo função no reordenamento sócio-cultural e econômico pelo qual vêm passando as sociedades indígenas da região, entre elas os Kaxinawá do Jordão.

São os jovens professores, e os seus alunos "mais adiantados", os que têm sido responsabilizados pelas funções sociais novas, características destas sociedades em seu formato atual de contato interétnico. Aos professores cabe o papel de formação dos jovens alunos para administração da nova organização sócio-cultural, que se utiliza da escrita para controle das atividades econômicas, como a venda de produtos (borracha e artesanato) para aquisição de bens industrializados (remédios, estivas, etc.).

A inclusão de informações sobre essas áreas, aparentemente descontínuas da Escola Nova Vida, indica o papel da educação formal no âmbito macrossocial, como parte integrante da *esfera pública* (Giroux, 1988: passim), responsável pela organização atual de aspectos diversos destas sociedades: questões de saúde, produção agrícola, extrativa, artesanal e sua eventual comercialização no mercado nacional.

Tais campos *extra-educacionais* fazem parte do currículo indígena, conforme está sendo construído na prática, e foram por isso inscritos no caderno de Itsairu e no cotidiano da escola pelos professores.

1.13 O DESENHO

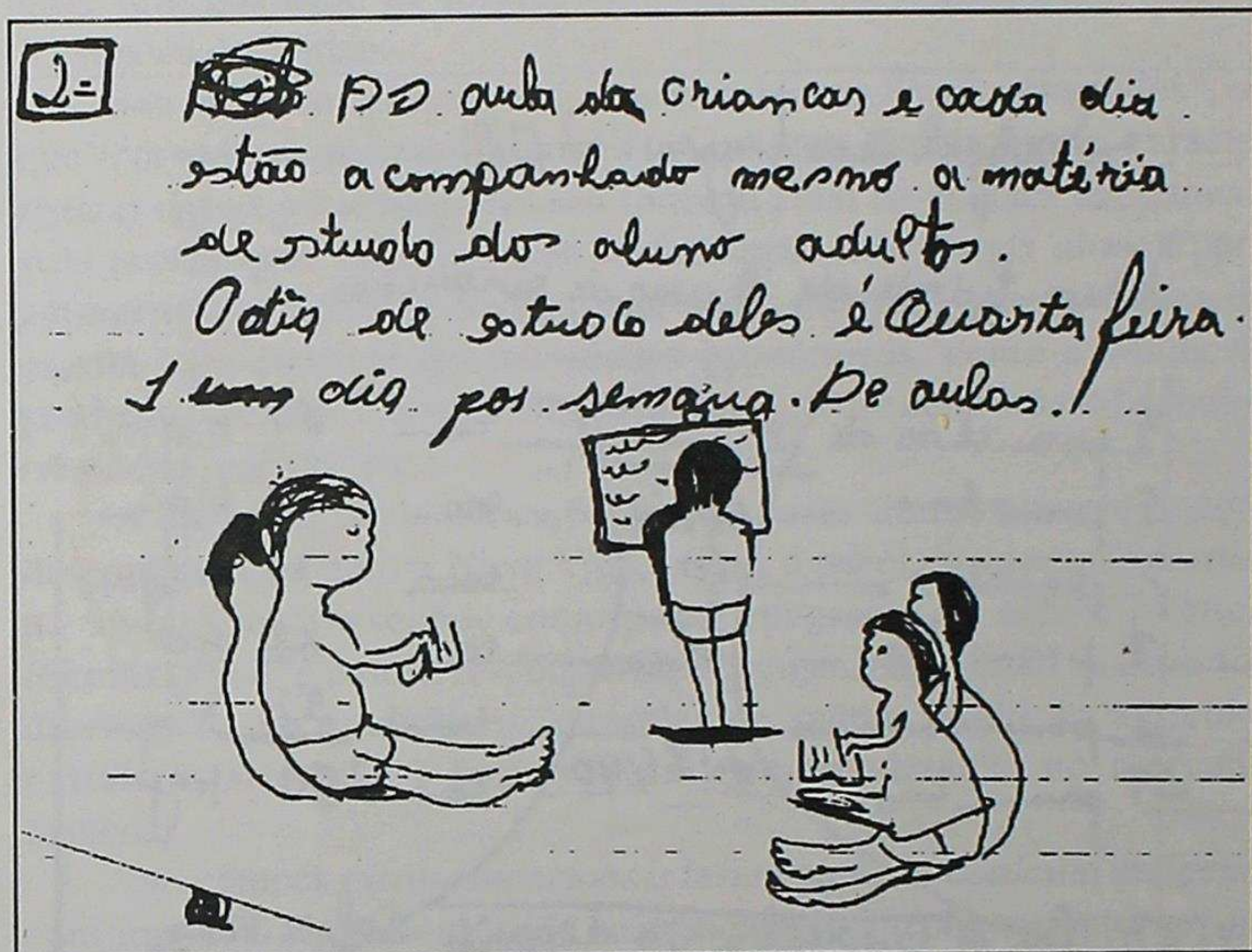


Figura 32 - Página do caderno 2 de Itsairu: "Aula"

Examino, agora, os aspectos formais relativos à utilização da linguagem gráfico-visual pelo professor Itsairu na construção de seu diário, através do registro escrito e pictográfico das ações curriculares empreendidas ao longo do ano de 1991.

Três são os recursos textuais privilegiados por Itsairu nesta construção – o uso do discurso direto, do tempo verbal presente e do desenho figurativo.

O desenho será aqui examinado, buscando-se analisar as diversas funções que cumpre como sistema de escritura ⁶, nem linear nem fonética, um recurso semiológico amplamente desenvolvido pelo professor para contar o cotidiano da Escola Nova Vida.

Em diversas páginas do C1, o desenho figurativo é utilizado para trazer a imagem ao vivo da cena curricular: são as lições desenhadas pelos alunos e/ou pelo professor em formas de animais, acompanhadas pela escrita de seu nome na língua Kaxinawá e Português (Figura 33); os desenhos com escrita em português sobre a cultura Kaxinawá – a

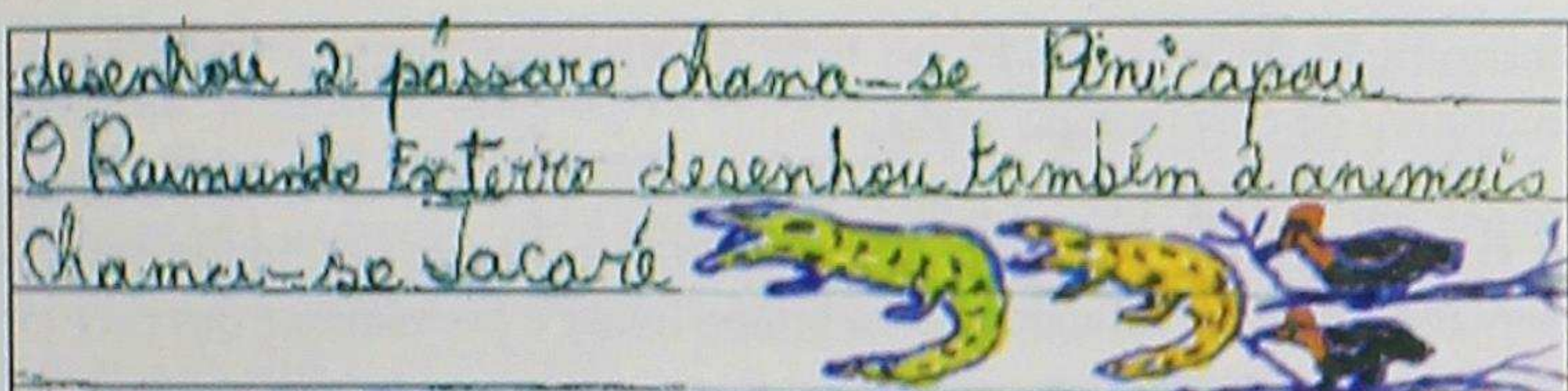


Figura 33 - Página do caderno 1 de Itsairu: "Jacarezinhos e pinca-paus"

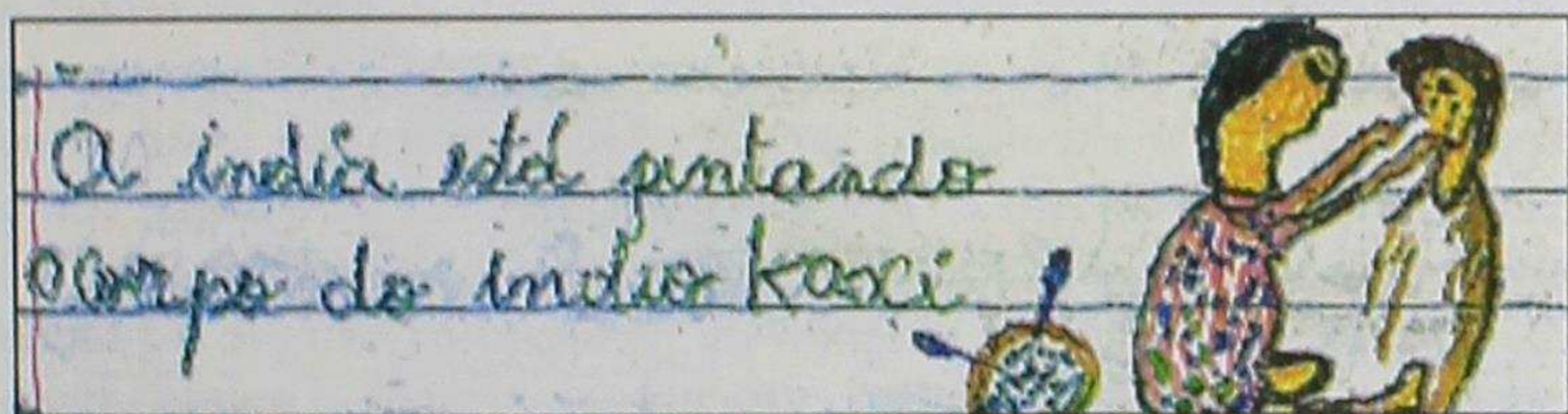


Figura 34 - Página do caderno 1 de Itsairu: "Pinturas do corpo"



Figura 35 - Página do caderno 1 de Itsairu: "Horas do dia"

pintura do corpo e o artesanato – (Fig. 34); e os “desenhos de geografia da área” (Fig. 35).

Estes desenhos, portanto, fazem parte da descrição dos conteúdos das atividades curriculares realizadas em sala de aula.

Como recurso da narração dos acontecimentos escolares, o desenho funciona também como instrumento pedagógico para a construção do currículo indígena. É um dos principais recursos de representação do cotidiano da escola em forma de diário, por meio da

transcrição do real vivido, ao lado do discurso direto e do emprego narrativo de certo tempo verbal.

Um dos importantes papéis do desenho no diário de Itsairu é captar e fixar o tempo cotidiano em seu fluxo e heterogeneidade, representando-o pictograficamente no tempo linear e permanente das escritas alfabéticas e numéricas.

Outra função do desenho é a de registrar instantaneamente imagens de “estudo dos alunos”, deitados no chão da sala, ou sentados em carteiras, em posição de leitura e escrita, ou em forma de círculo representando “o espetáculo do barulho”, compondo assim uma cenografia da Escola Nova Vida, materializada em fotos-*flashes*, como um retrato “polaróide” da cena curricular.

A representação por desenho ou pictográfica cumpre a função simbólica de rerepresentar o fato curricular, resgatando o tempo vivido em sala de aula por um sistema de imitação, analogia direta que cola o “real” à sua reprodução.



Figura 36 - Página do caderno 1 de Itsairu: “Espetáculo do barulho”

No primeiro exemplo, o desenho é o próprio conteúdo curricular e atividade didática constituintes do currículo indígena na Escola Nova Vida, objeto de conhecimento a ser dominado por professor e alunos. No segundo exemplo, ele é recurso da narrativa que produz um efeito de imitação, com a transcrição direta da experiência vivida para as páginas do diário pelo autor.

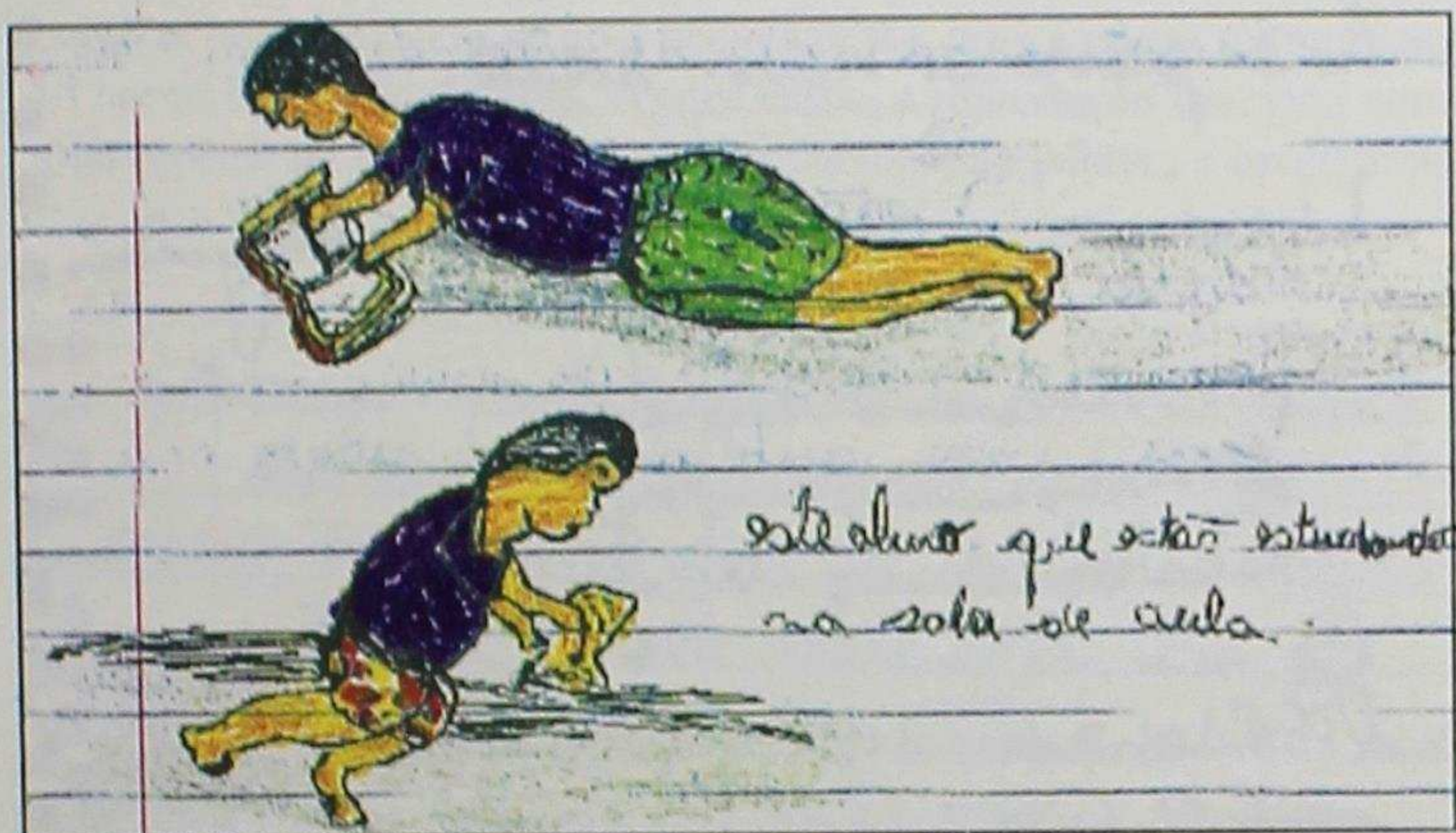


Figura 37 - Página do caderno 1 de Itsairu: "Alunos deitados"

Em outros trechos do C1, o desenho cumpre função ornamental ou estética. Não está relacionado por analogia nem ao conteúdo curricular, nem à cena vivida, mas decora o espaço gráfico do papel, preenchendo-o com motivos variados e formas geométricas, geralmente no início ou no final de certos blocos temáticos. Nestes casos, ele faz parte de um elo do texto com sua função estética, sendo expressão dos exercícios do autor/artista Itsairu na construção da arte e do prazer do texto, ao representar a vida da escola sobre o papel, em novos meios como o caderno e a escrita.

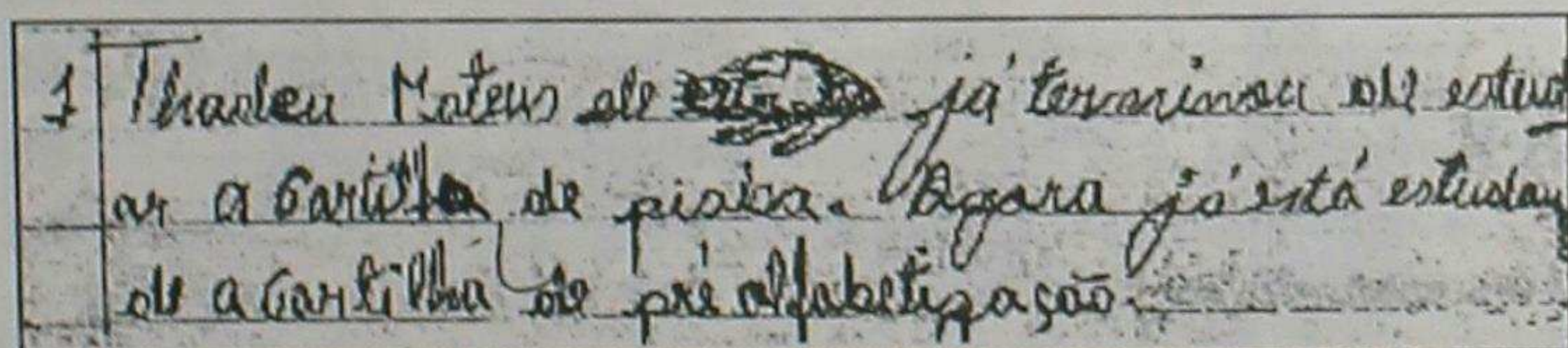


Figura 38 - Página do caderno 2 de Itsairu: "Animalzinho no parágrafo"



Lição de Inglês Quinta feira 30/10/91.

Em 2 pessoas de aluno Adulto.

Lição por alunos: Língua portuguesa

- 1 = palavras → dígrafos
- 2 = palavras → ditongos
- 3 = palavras → tritongos.

Você entendeu o que é uma palavra monossílaba? Explique na sua caderno:

1. É dissílaba?

Escreva palavras em português e na sua língua.

1 sílaba 2 sílabas 3 sílabas 4 sílabas

(monossílabas) (dissílabas) (trissílabas) (polissílabas)

Escreva na sua língua:

Figura 39 - Página do caderno 2 de Itsairu: "Veado no texto"

Já em diversas páginas do C2, encontrei o desenho-miniatura, que funciona como um elemento das frases, posicionado no final ou no interior destas. Esses desenhos, encontrados sobre as linhas horizontais – contíguos, portanto, à escrita alfabética ou numérica – são unidades morfo-sintáticas, partes da informação lingüística.

Ao longo do caderno, há dez desenhos com tais características formais, baseados em três figuras-imagens. Vale ressaltar quatro ocorrências da imagem de uma pequena casa, posicionadas sempre junto ao nome *Escola Nova Vida*. Nestes casos, a reprodução funciona como uma espécie de signo-substituto, correlacionando palavra e imagem por

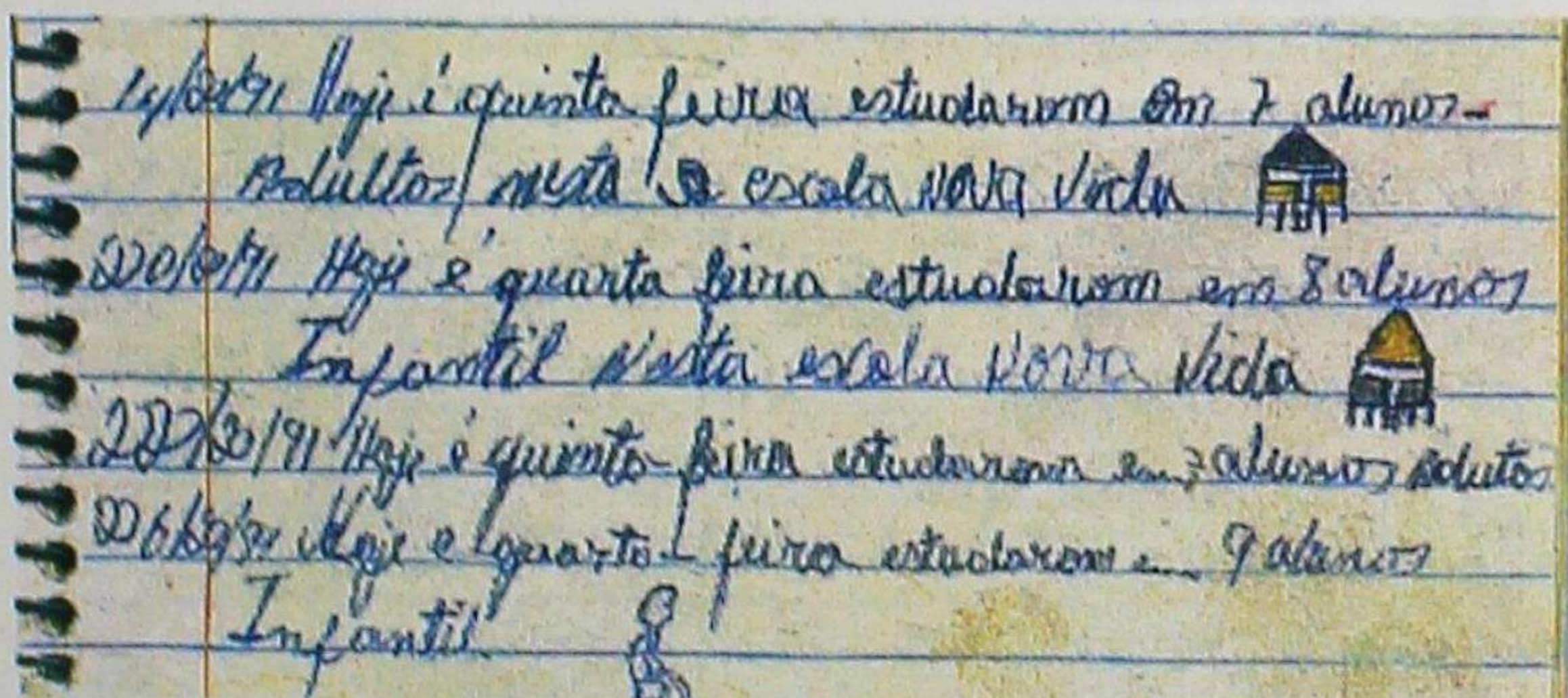


Figura 40 - Página do caderno 2 de Itsairu: "Logotipo da escola"

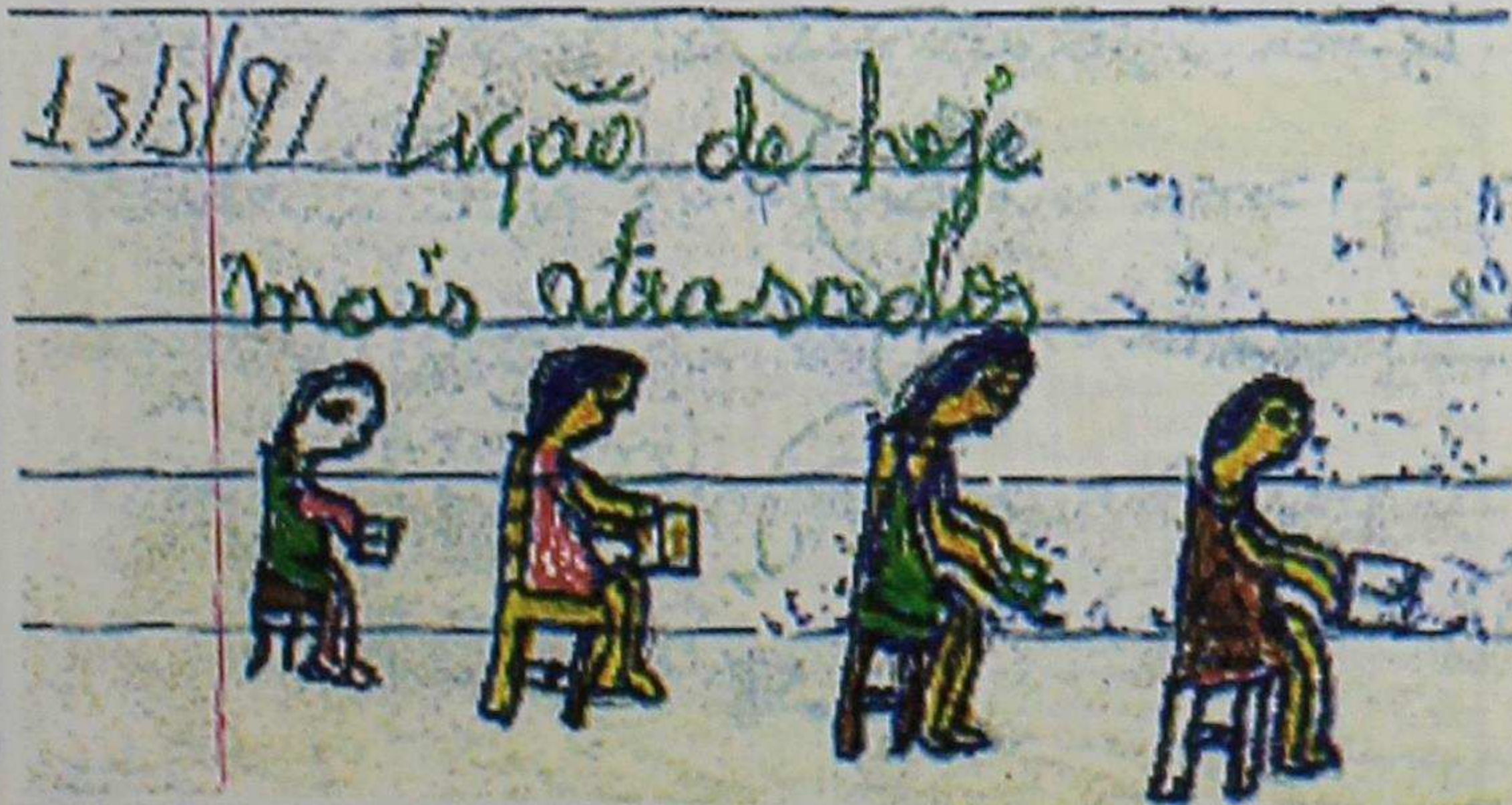


Figura 41 - Página do caderno 2 de Itsairu: "Logotipo dos alunos atrasados"

meio de um elo de sentido fixo. Ou seja, o nome *Escola Nova Vida* é igual à imagem da Escola Nova Vida. Esta relação de significado se realiza ao longo do caderno, compondo uma espécie de código, de modo comparável ao funcionamento das legendas ou logotipos.

Ainda há três repetições da imagem-miniatura de alunos sentados numa carteira (Fig. 41) seguidos da frase:

*Lição de hoje
mais atrasados*

A mesma relação entre desenho e nome ocorre na imagem-miniatura (repetida quatro vezes) de uma mão estendida sobre um caderno ou livro, seguindo ou precedendo a frase:

O aluno (...) está estudando(...)

ou

O aluno (...) está escrevendo (...)

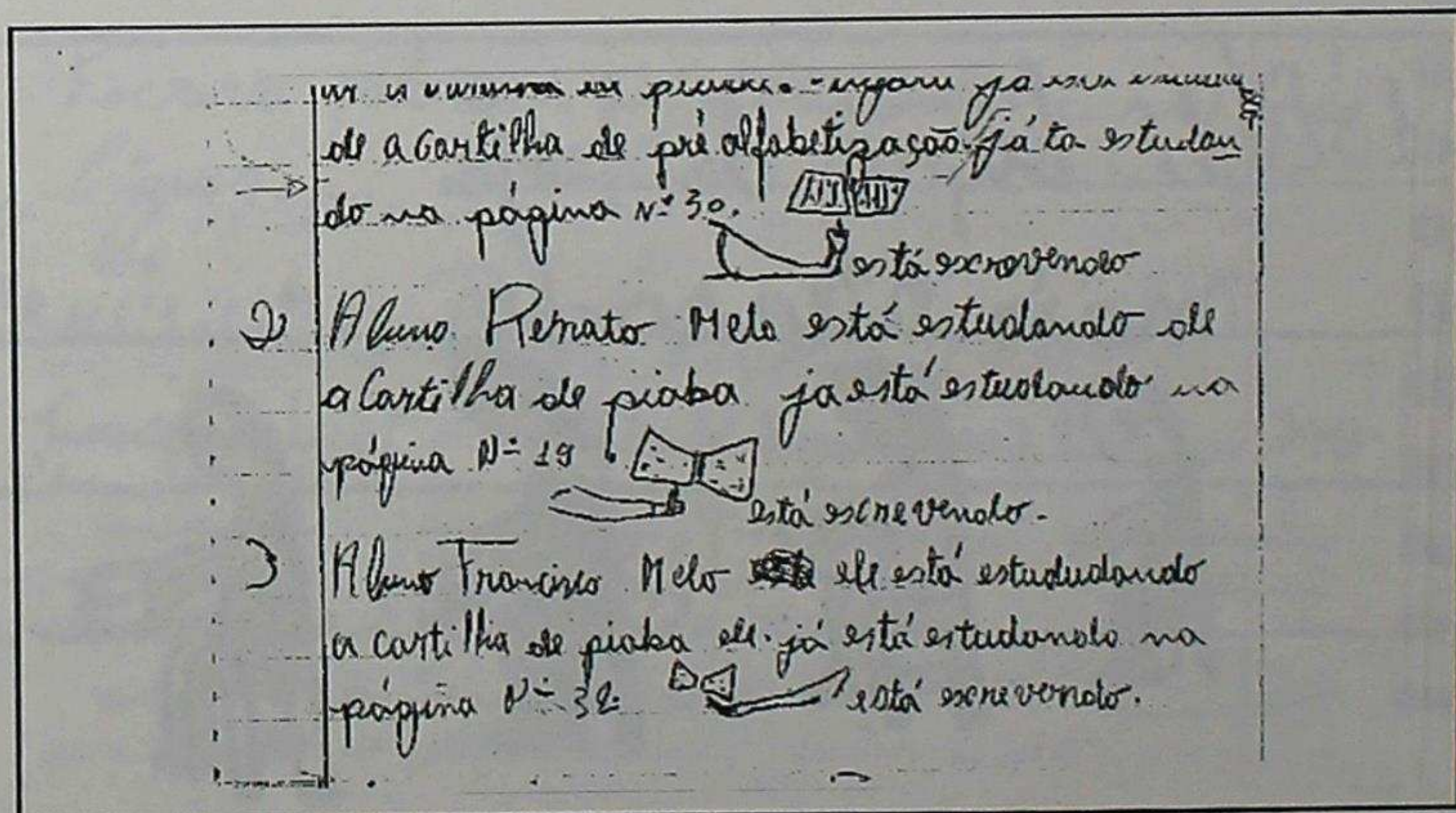


Figura 42 - Página do caderno 2 de Itairu: "Logotipo de alunos escrevendo"

Enfim, são três os signos básicos: **escola, estudo** ou **escrita** e **alunos**, reunidos em um mesmo sistema simbólico de representação, que nestes casos não têm um elo de significação direta com o real vivido, próprio ao sistema pictográfico antes analisado, mas sim com o próprio texto em sua matéria escrita. A imagem do objeto remete ao sentido da palavra, com função mais próxima da lingüística, no sentido de criação de um sistema de significação de relações fixas, como é a escrita ideográfica.⁷

Há ainda no C2 um outro tipo de desenho, que finaliza o principal bloco de páginas, em que a imagem não é uma miniatura, como no



Figura 43 - Página do caderno 2 de Itsairu: "Kene"

exemplo anterior, mas o elemento de destaque na composição gráfica da folha, ocupando mais da metade do seu tamanho (Fig. 43).

Trata-se de desenho de elaboração não-linear em sua disposição gráfica sobre o papel: duas figuras na parte superior, posicionadas à direita e esquerda, estando uma delas ocupando toda a parte inferior da página. Tal desenho, por sua complexidade, tem possibilidades diferentes de leitura, sendo, assim, mais polissêmico que os analisados anteriormente. Com muitos sentidos possíveis e inter-relacionados, construíveis através da interpretação do significado das três imagens, este desenho tem uma sintaxe que pode ser ordenada em variadas combinações, como são as palavras soltas em uma página, com as quais pudéssemos construir diferentes frases.

Ao lê-lo, em uma de suas possíveis sintaxes, assim o decodifiquei:

Imagem de aluno sentado com caderno, no canto superior esquerdo da página, em frente de outra imagem onde se vê uma lousa com escritas (garatujas).

Abaixo da imagem do aluno, no plano inferior da página, outra imagem de um imenso quadro composto de desenhos geométricos tradicionais Kaxinawá, denominados **kene** na língua indígena.

Kene, que originariamente significa o desenho geométrico Kaxinawá, é o mesmo nome com que atualmente se designa entre eles a escrita alfabética em geral. O ato de desenhar e escrever é *kene*, assim como o produto destes atos – o desenho e a escrita – são *kene*.⁸

Este desenho não é um signo ideográfico, como as dez imagens anteriormente analisadas, no sentido de um sistema de representação não-alfabético de escrita, através de imagens de objetos, com relações de sentido fixas e valor de código⁹. Poderia, sim, ser classificado como um pictograma complexo, com diversos sentidos possíveis, tendo como referência principal o tema da escrita/desenho ou **kene**.

Por meio deste pictograma, na leitura que fiz de um dos seus significados possíveis dele, revela-se uma concepção metalingüística sobre o próprio ato de escrever e de desenhar, baseado no sentido atual da palavra Kaxinawá **kene**: a escrita concebida como desenho e o desenho como escrita.

O desenho é, neste caso, utilizado como metalinguagem, pois tem seu significado referido em si mesmo. Concebido como escrita, o **kene** é o sistema indígena tradicional de escritura, a partir do qual hoje está instituída a escola e sua escrita alfabética pós-contato. Repare-se na posição que a lousa – toda preenchida por figuras geométricas e desenhada no centro da

página – ocupa em relação aos demais componentes ou imagens, o menino, o caderno e as garatujas. Com um desenho geométrico – ou **kene** –, esta lousa é a base e ao mesmo tempo o centro da página, a partir de onde estão apoiados o aluno, o caderno e suas garatujas.

Tal desenho, portanto, não é apenas a manifestação de um exercício estético e ornamental, com função de preenchimento dos espaços vazios das páginas do caderno, como aqueles citados anteriormente, mas sobretudo um tipo de escrita não-alfabética sobre a escola e a própria escrita. Informa-nos uma concepção do autor a respeito do ato de estudar e de escrever, culturalmente fundada no novo sentido Kaxinawá da palavra **kene**.

1.14 A LISTA E A FÓRMULA

É importante ressaltar, também, o recurso empregado freqüentemente por Itsairu, no C2, ao relacionar diversos dados sobre a organização da Escola Nova Vida. São listas com informações administrativas consideradas relevantes para a constituição do seu diário: os dias em que deu aula, os horários, o número total de alunos presentes, os dias em que não deu aula, o balanço geral das aulas dadas no ano, o valor recebido pelo trabalho e a fonte do pagamento.

Esse registro sobre a escola, de caráter mais administrativo, é uma característica deste caderno, diferente e complementar ao C1, que é escrito em formato de “relatório das lições por aluno”, privilegiando as informações pedagógicas. Através de um fluxo narrativo, apoiado no tempo cronológico e com características originais, como já foi analisado, no C1 Itsairu utiliza-se do recurso à transcrição dos fatos curriculares vividos na escola com cada um de seus alunos.

A utilização recorrente das listas implica uma organização máxima dos espaços gráficos do papel, com o alinhamento horizontal e vertical dos diversos itens selecionados por classe de informação.

Itsairu recorre, também, de diferentes maneiras, à escrita numérica, como um apoio ao seu esforço classificatório:

- para separar classes de informação ou temas;
- para identificar subclasses ou itens, no interior das classes ou temas;
- para dar seqüência cronológica às informações, no início das frases, registrando as datas na historiografia da escola;

- para qualificar, no interior das frases, a idade de seus alunos, criando subclasses de idade;
- para registrar a quantidade total de alunos presentes em determinado dia de aula.

Como exemplos, posso citar os seguintes:

(...) 16/10/90. Hoje estavam em 10 alunos.

(...) 18/10/90. Hoje também estavam estudando de 10 alunos (...)

1- Thadeu Mateus tem 15 anos de idade

2- Rivelino Mateus tem 12 anos de idade

3- Osvaldo Mateus tem 9 anos de idade (...)

Abril

11/4/91 Relatório de dia perdido de aula em mês de

11/4/91 Hoje eu não dei aula em dia de quarta feira

14/4/91 - Hoje eu não dei aula em dia de quinta feira

15/4/91 - Hoje eu não dei aula em dia de quinta feira

Mês de Abril eu não dei aula 3 dias.

11/5/91 Relatório dia perdidos em mês de Maio.

01/5/91 Hoje eu não dei aula em dia de quarta f.

02/5/91 Hoje eu não dei aula em dia de quinta feira

08/5/91 Hoje eu não dei aula em dia de quarta feira

09/5/91 Hoje eu não dei aula em dia de quinta feira

15/5/91 Hoje eu não dei aula em dia de quarta feira

16/5/91 Hoje eu não dei aula em dia de quinta f.

22/5/91 Hoje eu não dei aula em dia de quarta feira

25/5/91 Hoje eu não dei aula em dia de quarta feira

29/5/91 Hoje eu não dei aula em dia de quinta f.

30/5/91 Hoje eu não dei aula em dia de quarta f.

Mês de Maio eu não dei ~~nenhum~~ nem 1 dia de aula. O dia marcado de aula foi perdido de 10 dias

Figura 44 - Página do caderno 2 de Itairu: "Lista das aulas perdidas"

Nestes casos ele recorre não só ao recurso da **lista**, como também à **fórmula**, entendida como um esquema sintático organizado e fixo, repetido ao longo de um período ou de todo o texto. A fórmula dá uma idéia reiterativa de certas informações próprias ao cotidiano da escola.

Na construção destas fórmulas, é interessante observar o emprego de uma sentença sintática completa, com sujeito, verbo e predicado. No entanto, observa-se o uso de padrões sintáticos “agramaticais” diante das normas da língua portuguesa, revelando o estágio de “interlíngua”¹⁰ deste professor. Falante de língua Kaxinawá como língua materna, Itsairu está aprendendo junto com seus alunos a falar/escrever em português, sua segunda língua.

(...) 09/11/90. Hoje eu dei aula em 10 alunos na terça feira.

(...) 18/11/90. Hoje em quinta feira estão estudando de 10 alunos.

Nestes trechos, o professor introduziu diversos blocos de informação, utilizando-se dos números com função classificatória de itens, ou de ordenação da seqüência cronológica. Em ambos os casos, compôs seu relato pela organização espacial da página, em direção vertical/horizontal.

1.15 CONCLUSÃO

Os esforços de organização da escola pela escrita do diário – ou de caráter pedagógico, como é feito no C1, ou mais administrativo, como no C2 – cumprem a função de desenvolver no professor/escritor certas habilidades mentais.

Estas habilidades estão ligadas principalmente ao exercício da escrita, manifestando-se através de atividades verbais – como o planejamento e o registro diário da escola – realizadas através de uma operação abstrata de descontextualização das práticas escolares vividas pelo professor. Esse tipo de operação mental, realizada por escrito, possibilita que Itsairu selecione e abstraia do fluxo ininterrupto do seu cotidiano escolar, alguns pontos relevantes, omitindo outros.

No entanto, como já analisado, a operação escrita de planejamento funciona mais como exercício intelectual e lingüístico, em uma aprendizagem da prática docente. Itsairu não consegue executar no seu

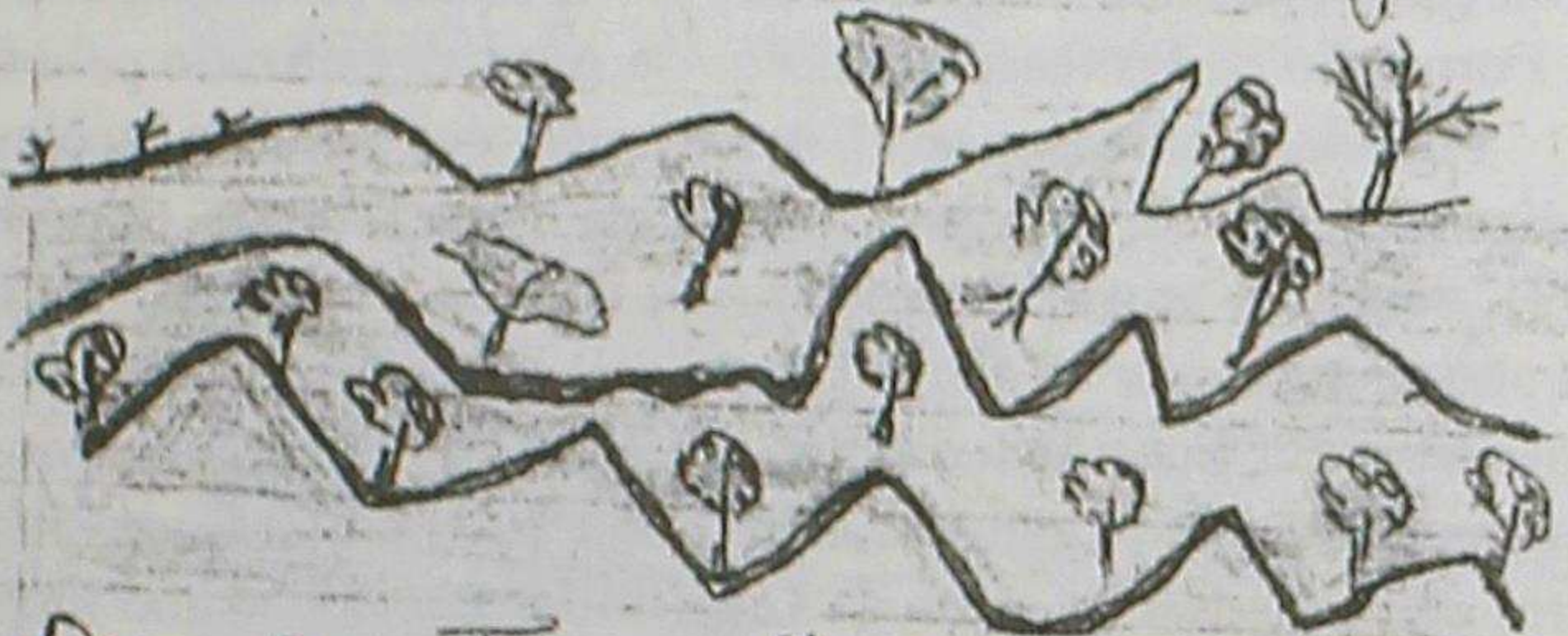
cotidiano escolar este planejamento. O fluxo do cotidiano da escola não é, pois, racionalizável a partir de uma lógica fixada na escrita. Esta não chega a interferir na seleção dos dias de seu calendário escolar nem no conteúdo das lições, como ficou revelado na análise do C1.

A lógica em que se fundamenta a organização da Escola Nova Vida está sujeita, portanto, a variações relacionadas aos campos sociais e interacionais, envolvendo professor e alunos, em sua inserção histórica no movimento indígena, dentro e fora da sua própria aldeia.

A lógica do texto, por outro lado, expressa de forma original a história da escola, que é registrada simultaneamente à ação didática em andamento, como uma fotografia polaróide, que capta, em todo seu vigor, os momentos do cotidiano. O tempo cronológico do texto acompanha o real em seu fluxo máximo. O emprego, pelo professor-narrador, de certos recursos semiológicos e lingüísticos – como o desenho, o tempo verbal presente e o discurso direto – exprimem o relato em sua “imediatez”¹¹, recurso muito próprio ao gênero narrativo dos diários em geral.

A inventividade de Itsairu na recriação deste gênero está no uso de formas de narração que extrapolam o domínio lingüístico, indo também em direção a outros sistemas de escritura, como o ideograma e o pictograma, como já demonstrado na reflexão sobre as várias funções simbólicas cumpridas pelo desenho em seu diário.

12/12/91 Geografia da nossa área indígena -



Desenho: Terra alta terra baixa

mato muito cerrado mata limpa



planalto =
MATE malle pat

monte =
MATOAU
sheniki

plano
NAPE PA

planície MATÁ

DEMIKI

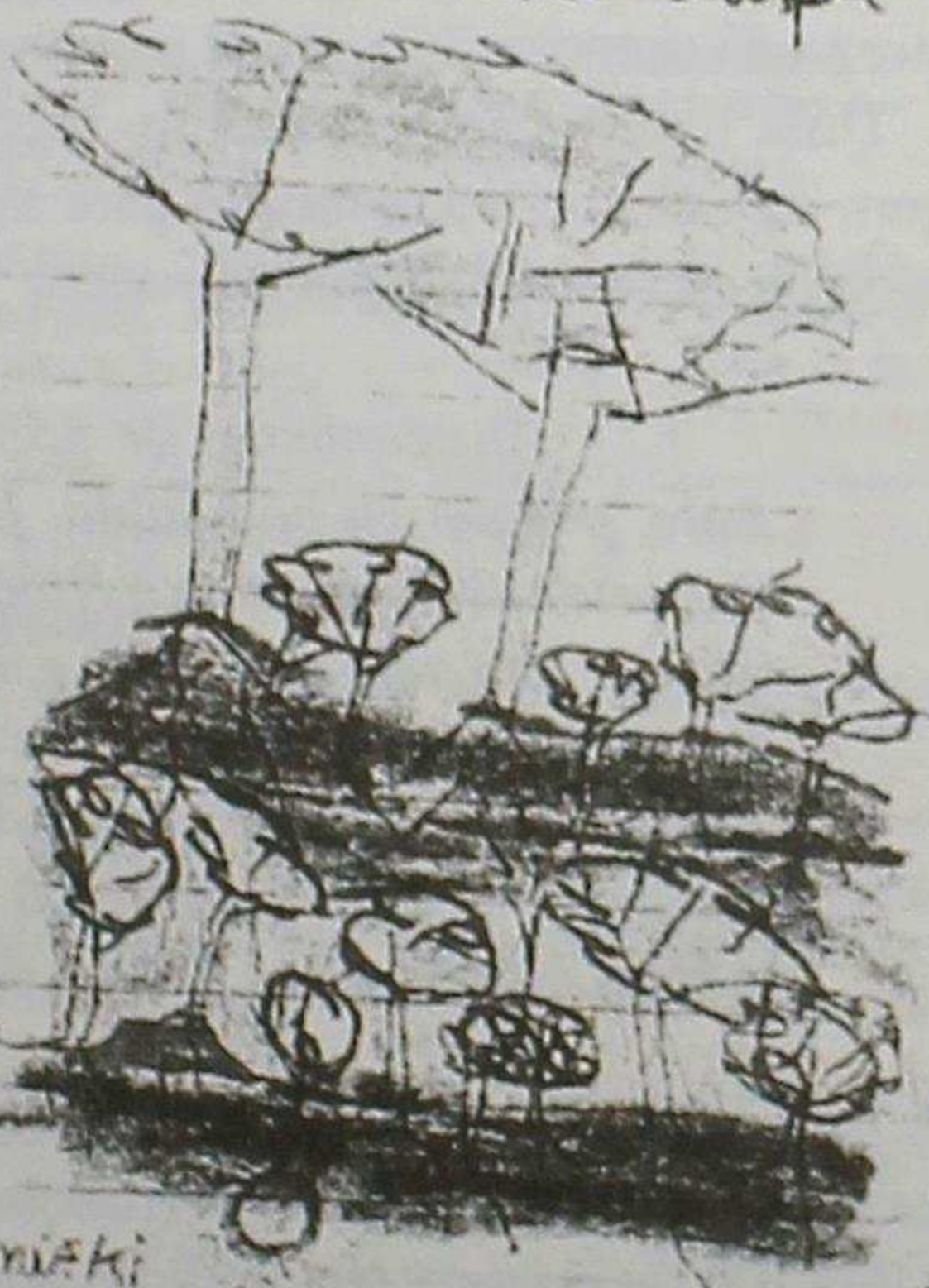


Figura 45 - Página do caderno 1 de Itsairu: "Geografia"

2 - O DIÁRIO DE TENE: ESCOLA NOVA MARGEM

2.1 ASPECTOS GERAIS DO CURRÍCULO, DO TEXTO E DO AUTOR

Tene, batizado Norberto Sales, faz parte da metade Dua Bake e é sobrinho paterno do velho cacique Alfredo Sueiro. Tem 36 anos e é pai de cinco filhos. É o mais antigo dos três professores Kaxinawá, tendo começado a lecionar em maio de 1983, após sua participação no I Curso de Formação de Professores Índios do Acre, organizado pela CPI/AC.

Fundou e foi responsável, desde então, por uma das escolas da Terra Indígena do Jordão, inicialmente a Escola Novo Segredo, de onde saiu em 1991, mudando-se para o seringal-sede da área, o Seringal Três Fazendas. Lá passou a lecionar na antiga Escola Três Fazendas, por ele rebatizada de Nova Margem. Substituiu o antigo professor Mana Kaxinawá, que, por sua vez, mudara-se para outra escola na Terra Indígena do Carapanã, afastada cerca de cinco dias de barco da Terra do Jordão, no mesmo município de Tarauacá. Na ocasião em que Tene dá início ao seu diário, está também começando uma nova fase de sua vida docente.

O diário de Tene é composto por 55 folhas de um caderno preenchido em caneta e lápis pretos, apenas em língua portuguesa, com emprego da numeração arábica e nenhum desenho.

Uma introdução ao caderno, escrita no verso da capa, explica a origem do diário e a sua função para a prática docente: a de registro da história da escola, sem o qual se podem “perder coisas importantíssimas”.

(...) Antigamente, de 83 a 90, eu não usava o diário da aula, porque eu não sabia. Eu perdi muitas e muitas coisas importantíssimas. Mas a Nina chegou em fevereiro de 90. Foi ela que deu aula para mim e me ensinou. Daí para cá eu estou tentando de fazer. Eu queria mesmo que as professoras e os professores me desse mais aula como é que faz este diário. Eu acho que significa contar a história que nós dá aula pros nossos alunos, cada dia em dia (...)

Em seguida, Tene inicia a sua narração das aulas, seqüenciando-as no tempo narrativo, segundo a cronologia do tempo vivido: dia, mês, ano, horário de início e término das aulas; número total dos presentes; seus nomes; sua pertinência a determinadas classes (faixa sócio-etária

3 - O DIÁRIO DE TENE: INFORMAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO DA ESCOLA NOVA MARGEM

ESCOLA DA FLORESTA

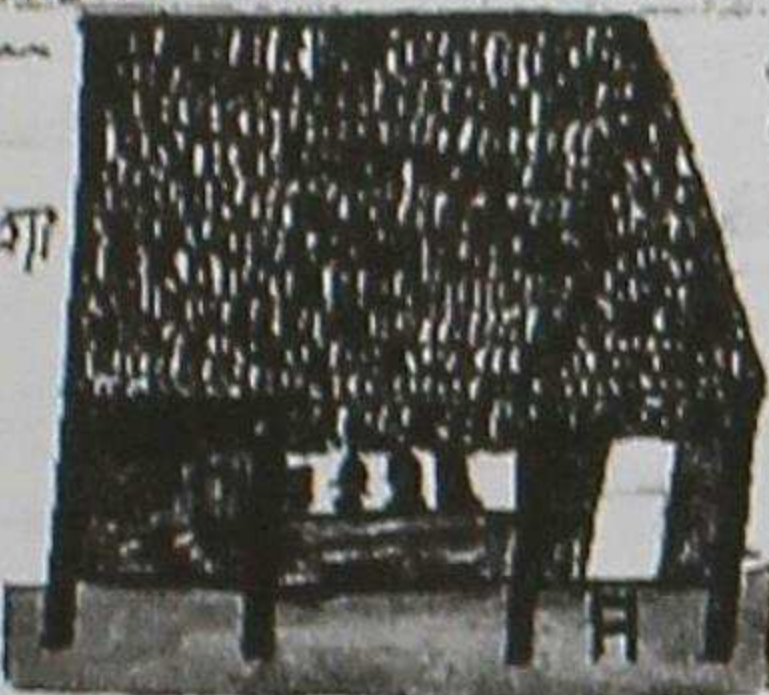
DESENHO E ESCRITA É DO TENE (NOBERTO SALLES KAKI DO JORDÃO)

NOS ÍNDIOS KAKI DO JORDÃO, CONSTRUÍMOS ESTA ESCOLA DE 1986. JÁ DUROU 6 ANOS.

NOS MONITORES DA EDUCAÇÃO MESMO QUE FAZIAM A ESCOLA. TEMOS 6 (SEIS) ESCOLAS DENTRO DA NOSSA ÁREA RESERVA INDÍGENA KAXINAWA RIO JORDÃO.

CADA SERINGAL TEMOS SUA ESCOLA, POSTO DE SAÚDE E CANTINA.

SERINGAL TRÊS FAZENDAS ESCOLA NOVA MARGEM RIO JORDÃO.



HANUSHÛ KENG UNATI HIWÊ.

OS ALUNOS QUE FREQUENTAM NA ESCOLA NOVA MARGEM SÃO ESSES, CRIANÇAS: YAKI (FERVIANO DO BARBOSA) 11 ANOS, PATXABAI (JOSÉ NILDO DO BARBOSA) 12 ANOS, TXUÁ (MANGEL PAULO) 10 ANOS, TUI (PEDRO PAULO) 8 ANOS, TUI (CÍLIO PAULO) 7 ANOS, HAKUANI (MARIA BARBOSA) 13 ANOS. ADULTOS SÃO ESSES: TUI (RAIMUNDO PAULO) 26 ANOS, SIÁ (OLTONIEL BARBOSA) 18 ANOS, BANG (GILBERTO PAULO) 21 ANOS, TXUÁ (CÍLIO PAULO) 21 ANOS, SIÁ (ANDRÉ MATEUS) 15 ANOS, SHANE (SILVANO PAULINO) 24 ANOS, SAME (CARINHA BARBOSA) 15 ANOS, IBA (CERILDO SALLES) 20 ANOS, TXANAWÁ (JOSÉ NILTO) 18 ANOS. 6 ALUNOS CRIANÇAS E 9 ADULTOS, SÃO 15 ALUNOS QUE ESTUDAM NESTA ESCOLA.

AMATÉRIA QUE OS ALUNOS ESTUDAM NESTA ESCOLA: LÍNGUA PORTUGUESA DE 1ª A 2ª SÉRIE, LÍNGUA INDÍGENA KAXINAWA, 3ª SÉRIE MATEMÁTICA, E GEOGRAFIA.

OS ALUNOS QUE JÁ TRABALHAM NA COM. FAMILIAR DA FLORESTA: OLTONIEL BARBOSA, JÁ TRABALHA NA CANTINA, RAIMUNDO PAULO ELE TRABALHA DE CANTINISTA, GILBERTO PAULO, JÁ TRABALHA NA ESCOLA DANDO AULA PARA CRIANÇAS. OS RESTO ESTÃO ESTUDANDO DARE

SOU MONITOR DE EDUCAÇÃO DAQUI DA ESCOLA NOVA MARGEM DO SERINGAL TRÊS FAZENDAS, DEI 56 DIAS DE AULA E 306 HORAS DA AULA DESTA ANO DE 91. EU FIZ ROÇADO DE 5000 GODAS, 5 LITROS DE MILHO, 6 LITROS DE AMENDOIM ETC. E PASSEI 4 MÊSES FORA DA ESCOLA FAZENDO CURSO EM RIO BRANCO.

Figura 46 - Desenho com texto de Tene: "Escolas da floresta"

–“crianças” e “seringueiros”–, nível de escolaridade –“adiantados” e “atrasados”–); as lições dadas naquele dia para estas classes de alunos ou individualmente; a pertinência destas lições às disciplinas ou aos materiais didáticos utilizados na escola (Cartilha Kaxinawá Hãtxa Kuĩ, em língua Kaxinawá, cartilha de pré-alfabetização, etc.).

Diário da aula do dia 22/9/91. Comecei as 7:10. Era dia de reunião com os seringueiros. Vieram só 5: Rodrigues Paiva, Fernando Barbosa, Maria Barbosa e Maria de Fátima. Então dei para eles língua Kaxinawá (Hãtxa Kuĩ). Esses dois mais adiantados Maria Barbosa e Maria de Fátima estudando na cartilha e completando as sílabas e as palavras. Esses três mais atrasados, Fernando e Rodrigues e José Macario lendo as sílabas Kaxinawá Hatxa. Encerrei as 11:30.

Merendamos macaxeira e tomamos caçuma na minha casa.

Comecei as 1:00. Então dei para eles esses dois mais adiantados mesma matéria que eu dei de manhã. Esses três atrasados eu escrevi as sílabas na lousa e perguntei para eles juntar e formar palavras. Quando dá 2:30 chegaram mais 12 pessoas com sua família; Adauto Paulo, Manoel Rodrigues, Salvio (...). Então discutimos junto com eles sobre a organização de nosso trabalho: extração de borracha, agricultura, agropecuária, criação de galinha e porco, saúde, educação e dentista. Encerramos as 4:30.

O diário contém ainda informações sobre as atividades sócio-comunitárias vividas pelo professor e seus alunos no horário escolar, o cardápio das refeições oferecidas pelo professor Tene aos alunos nos dias das aulas, e os dias das faltas do professor, durante o período do Curso de Formação em Rio Branco, quando é substituído pelo seu aluno “ajudante”.

Nas páginas finais de seu diário, Tene faz também um balanço crítico da quantidade de aulas dadas:

(...) trabalhei foi muito pouco. Só 56 dias, 306 horas.

Está registrado também no diário de Tene a quantidade das aulas de seu ajudante – 25 dias – e o valor pago a este, equivalente a quarenta



Figura 47 - Professor Tene

quilos de borracha por mês. O professor justifica, no final, a “pouca” quantidade de aulas, detalhando as atividades sócio-comunitárias que realizou junto a seus alunos:

Eu fiz 2 (duas) casinhas, roçado de 5000 covas de roça, 6 litros de milho e 6 de amendoim, ajuda pros companheiros. E fiz uma viagem fazer o curso de treinamento em Rio Branco, passei dois mês, ir e voltar. As matérias que os alunos estudam na minha escola: Cartilha de português 1 e 2 série, Cartilha de Matemática e Cartilha da língua indígena Kaxinawá Hãtxa Kuĩ.

Em seguida, através de uma da lista – mesmo recurso utilizado no diário de Itsairu –, ele informa sobre o nível de aprendizagem alcançado por cada um de seus alunos, referindo-se à quantidade de lições das cartilhas estudadas. Tal lista de alunos sofre três tipos de variações dentro de um mesmo padrão recorrente: a cada nome de aluno corresponde um número de identificação, na seqüência de 1 a 13.

Abrem-se duas formas de organização destas informações finais: uma no plano vertical, com o nome dos alunos seqüenciados de 1 a 13; outra, no plano horizontal, onde constam os dados sobre o nível de aprendizagem alcançado nas lições das cartilhas, inclusive nomeando os alunos “que já terminaram seus estudos”.

A página da cartilha onde os alunos estudam na Cartilha Kaxinawá

8 - Raimundo está na página 37

10 - Gilberto já terminou de estudar

11 - Maria na página 3

A próxima informação na cronologia do diário de Tene, em sua parte final, é sobre “os alunos que já trabalham”. Ou seja, aquele grupo de alunos que, ao terminarem seus estudos das lições (cartilhas) oferecidas na escola, ingressaram na vida comunitária adulta exercendo as novas funções sociais, para as quais o domínio da lecto-escritura e da matemática tornou-se uma condição.

O desenlace da história da Escola Nova Margem traz informações com forte carga afetiva e ideológica, selecionadas por Tene para o

capítulo final do seu diário. A função social de sua prática como docente, narrada dia após dia, mostra aí seus resultados na formação dos alunos como “funcionários da floresta”, trabalhadores especializados na nova ordem sócio-cultural dos Kaxinawá do Jordão.

Os alunos que já trabalham: Otoniel Barbosa ele trabalha gerente comunitário da sede Seringal Três Fazendas. Raimundo Paulo já está trabalhando de dentista. Gilberto Paulo já está me ajudando a parte de educação. Ele trabalha com as crianças e com os adultos. O resto estão estudando direto. Todos esses que já está mais ou menos estão querendo treinamento no curso. Assina Professor da comunidade Kaxinawá do rio Jordão Tene.

Na contracapa do caderno, encontram-se anotações de dois telefones, o da CPI/AC e da Livraria Escolar, além da tradução em Kaxinawá de duas palavras anotadas em português – “voltado” e “abortou”. Há também duas operações de multiplicação, das quais resultaram o balanço das horas de aula dadas e o valor pago ao seu ajudante.

Este é, em linhas gerais, o conjunto das informações selecionadas por Tene para constar de seu diário, escrito em um único caderno. Como foi visto anteriormente, estas informações compõem um conjunto de dados sobre a escola, de caráter simultaneamente administrativo e pedagógico, demonstrando o esforço de registro e controle, pela escrita, da história da Escola Nova Margem naquele ano de 1991.

Examinarei, a seguir, mais detalhadamente, como tais informações estão escritas e se organizam enquanto texto.

2.2 A NARRAÇÃO HISTÓRICA

Há uma forma de estruturação da narrativa, no texto de Tene, que o singulariza com relação ao de Itsairu: uma “*story line*”¹² recorrente ordena as informações em seqüência cronológica, desde a narração do primeiro até o último dia de aula, com uma conclusão de forte sentido político e ideológico, como viu-se anteriormente, com a explicação do destino de alguns dos seus ex-alunos, transformados em “funcionários da floresta”.

Tal registro da história da escola se realiza numa seqüência de frases de sintaxe fixa, assim esquematizável:

Dia Mês Ano
Comecei às horas.
Vieram só alunos. Aluno, aluno
Então dei para eles Cartilha exercício
Encerrei às horas

O relato se constrói com a ênfase na predicação verbal, estando o sujeito da ação, na maioria das vezes, ocultado pelo narrador. A informação sobre o cotidiano do docente – e de sua ação curricular – vem expressa no predicado, dispensando-se a explicitação do sujeito-professor, que é substituído no diário pelo narrador, condutor onipresente e onisciente da história da escola.

O pretérito perfeito é utilizado como o principal tempo narrativo, estruturando o registro da história da escola no diário de Tene.

Em uma das frases recorrentes, ocorre a localização do sujeito *alunos* após o verbo, de duas formas: em linguagem numérica (“só 4”), para em seguida virem nomeados em lista com os nomes individuais dos alunos:

(...) Vieram só 4: Manoel Paulo, Pedro Paulo, Fernando Barbosa, Maria Barbosa.

Tal estruturação recorrente da ação verbal com um sujeito ora oculto, o professor, ora bem definido e presente, através do número e do nome dos alunos, dá ao tom e ao ritmo da narração uma cadência regular de fatos. Estes se reproduzem de forma quase invariável, no dia-a-dia da escola, sendo reconstruída a seqüência de ações curriculares rotineiras no diário. Estas ações estão expressas por termos e expressões sempre iguais e organizados na mesma ordem, em um certo horário e data: começar a aula; registrar o número de alunos presentes; dar a lição; encerrar a aula em determinado horário; e descrever o cardápio – na maioria das vezes macaxeira e/ou caiçuma – da merenda escolar oferecida aos alunos nos dias de aula pelo professor Tene. A merenda separa geralmente os turnos da manhã e da tarde:

Encerrei as 11:30. Merendamos macaxeira e tomamos caiçuma em minha casa. Comecei as 1:30.

(...) Encerrei as 12:00. Tomamos mingau de banana e caiçuma de milho na sala da escola mesmo. Comecei as 1:30.

O professor, através do “eu narrador”, é o fio condutor, sujeito ao mesmo tempo presente e oculto da narração; outras vezes, essa função de sujeito é transferida aos alunos, feita a descentração do verbo da 1ª do singular (“comecei”) à 3ª do plural (“vieram”).

Em alguns trechos, uma interação do professor com os alunos em atividades da escola se expressa na 1ª pessoa do plural:

(...) discutimos junto com eles sobre a organização do nosso trabalho.

A presença dos mesmos conectivos lógicos ligando as frases – “logo”, “mesma hora”, “então” – compõe um esquema organizador do tipo formular, dando ao texto uma cadência métrica fixa e uma idéia de reprodução dos conteúdos da informação. Cria-se, assim, o tom de “cotidianidade” para a ação curricular, diferente do tom de “imediatez” analisado no diário de Itsairu.

Três destes conectivos carregam forte significado de seqüência temporal, registrando o fluxo do tempo narrado (são meus os destaques em negrito):

***Então** eu dei para eles brincadeira de (...). **Logo** eles copiaram o que a Nina escreveu na lousa (...). **Mesma hora** veio 2 alunos mais atrasados (...)*

E um deles remete à noção de repetição no espaço:

***Também** veio o Lucio Sales. Ele copiou a escrita do quadro (...)*

O eixo temporal que organiza os acontecimentos escolares na seqüência do caderno se expressa pelo pretérito perfeito, que cria um efeito de distanciamento narrativo, mais próximo da narração histórica do que do tom de imediatez e intimismo próprios do gênero diário, como ocorreu no estudo de caso anterior, com o diário de Itsairu.

A sistemática indicação de datas e horários de início e fim das aulas constrói uma cronologia e expressa uma rotina escolar, enfatizando o que nela se reproduz. Isto, mais uma vez, imprime um efeito narrativo ao histórico do cotidiano da Escola Nova Margem.

O texto é organizado em prosa, com estruturação sintática rígida, num forte estilo formular.

Nas últimas páginas, há uma enumeração em lista, que busca reconstituir o nível de aprendizado conseguido por parte de cada um dos alunos nas três disciplinas, através das cartilhas estudadas durante o ano letivo.

2.3 OUTROS CAMPOS EDUCACIONAIS

Que prática curricular se revela nestas narrações de Tene?

No elenco dos fatos escolares estão incluídas, com muita frequência, as atividades sócio-comunitárias. Estas são organizadas pelo professor com seus alunos no turno da manhã ou da tarde e fazem parte da seqüência dos dias de aula. São, portanto, itens selecionados de sua prática curricular: a construção da escola e da farmácia, a limpeza da escola e dos caminhos para o centro, as pescarias, etc.

06/03/ (...) 1:30. Trabalhei junto com eles para cubrir o galinheiro do J.M e do A.P. Encerrei 4:30 da tarde (...)

Diário da aula do dia 12/06 (...) A parte do meio dia nós trabalhamos na fogueira. Encerrei as 4:30 e começamos a festejar (...)

A partir do meio dia, fomos fazer uma tinguizada no Rio Jordão (...)

Há outras atividades curriculares descritas, como as discussões comunitárias, onde os alunos, junto a outros membros daquela comunidade, reúnem-se na escola para refletir sobre diversos temas de seu interesse:

Diário da aula do dia 20/12/91. Comecei as 8:00. Era dia de reunião. Vieram só 7: Raimundo, Paulo, (...). Eu escrevi na lousa sobre a quantidade de seringueiros e a produção deles. As 10:30 chegou mais 12: (...). Então nós discutimos sobre o nosso trabalho de organização de 91 e planejamos a organização de 92.

Há também registros de algumas atividades conjuntas com os índios agentes de saúde daquela área:

Dia 28/11. Era dia de vacina (...) Então eu informei para eles sobre a cólera, como colocar o remédio na água. Francisco Pinheiro me ajudou só mesmo na conversa. Encerrei as 11:30.

Dia 14/12. Depois do almoço participamos da aula do Salvio Barbosa sobre a saúde. Encerramos 16:20.

Ou são recuperados certos conhecimentos médicos tradicionais, área denominada por Tene como “ecologia”:

(...) Então dei para eles, esses três, escreverem os seus textos sobre ecologia. Veio também o velho Reginaldo Paulo participar. Eu escrevi o que ele me informou sobre o remédio da mata, contra enviado. Esta doença é muito perigosa de curar o humano. Isso eu escrevi também (...)

Desenhos, jogos, música e teatro, frequentemente mencionados por Tene para o ensino de línguas e de matemática, são utilizados conjugadamente em algumas aulas:

Dei para eles desenho de matemática e brincadeira de contando o dedo e batendo palma (...) dei para eles escreverem exercício da letra do alfabeto e brincadeira de jogo do guerreiro (...)

O desenho é usado também como conteúdo curricular em construção de cartilhas, em parceria com os alunos, e como ilustração de histórias dos antepassados – os mitos Kaxinawá.

É interessante observar que, no diário de Tene, diferentemente do de Itsairu, o desenho não é recurso utilizado para a composição narrativa. Seu texto é todo construído por meio da língua portuguesa, escrita dentro do gênero narrativo, sendo excluídos de seu diário outros sistemas de escritura ou formas de contar.

2.4 SELEÇÃO E ORDENAÇÃO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES

Como já visto nos cadernos de Itsairu, Tene também não parece obedecer a nenhum planejamento prévio, que ordene a seqüência e a

frequência dos conteúdos curriculares por ele selecionados. Isso pode ser exemplificado pela seleção dos conteúdos nos diferentes meses, em termos de sua frequência por períodos:

Nos meses de fevereiro e março foram registrados quatorze dias de aula: nove aulas de português (pré-alfabetização), oito de matemática, seis de trabalhos sócio-comunitários, cinco de língua Kaxinawá, cinco de brincadeiras, quatro de desenho, uma de discussão sobre a organização comunitária.

Em abril e maio, oito dias de aula: onze aulas de português (alfabetização e pré-alfabetização), cinco de Kaxinawá, duas de matemática, duas de brincadeiras, uma de leitura de jornal indígena "Yumakĩ", uma de história de antigamente, uma de música, uma de ecologia, uma de discussão da organização comunitária.

Diante destes dados sobre o currículo da escola de Tene, como analisar a sua forma particular de organização?

Observa-se maior variação na seleção dos conteúdos nos meses de abril e maio, com aumento da carga de conteúdos de lecto-escritura em língua portuguesa, diminuição da matemática, manutenção da língua Kaxinawá e introdução de novos conteúdos denominados por Tene como *história, música e ecologia*. Já os primeiros dois meses tiveram atividades curriculares mais concentradas em línguas e matemática, com grande incidência de *trabalhos comunitários*. Era início do ano letivo e a chegada de Tene àquela aldeia e à nova escola assim o exigia.:

Dia 28/02/91 (...) 1:30. Armei minha oitão da casa. Os alunos me ajudaram (...)

Dia 01/03/91 (...) 1:00. Fui pra mata rasta a palha com três alunos: Pedro, Claudio e Rosenildo para fazer oitão da minha casa (...)

No mês de novembro foram sete dias de aula: duas aulas de saúde, duas de discussão da organização comunitária, duas de atividades comunitárias, uma de desenho, uma de música, uma de história, uma de língua Kaxinawá, uma de português, uma de futebol.

No mês de dezembro, seis dias de aula: cinco aulas de trabalhos comunitários, duas de Kaxinawá, duas de português, duas de matemática, duas de leitura de jornal indígena, duas de jogos, uma de discussão de organização comunitária, uma de avaliação dos alunos.

Há, pois, variações significativas na seleção e combinação dos conteúdos curriculares ao longo dos meses. Em novembro, foram priorizadas as aulas de saúde e organização comunitária, com pouca ênfase nas de línguas e matemática, que predominavam nos primeiros meses.

Interessante observar, ainda, que a atividade de avaliação esteve concentrada em dezembro, último mês do ano, e se realizou através da escrita de relatórios retrospectivos do "já aprendido" pelos alunos, nos moldes do demonstrado no diário de Itsairu, que fora aluno de Tene na Escola Novo Segredo, e revela sua herança neste procedimento didático específico.

Também é de interesse observar a ausência de aulas de geografia na seleção do currículo da Escola Nova Margem, que, por sua vez, constrói novas áreas de conhecimento escolar como *histórias de hoje e de antigamente, teatro, música, saúde, atividades e discussão comunitária*. Estas novas áreas abrem um amplo repertório de conteúdos curriculares opcionais, selecionados e elaborados pelo professor, que no entanto não são regulares, nem estão distribuídos igualmente ao longo dos meses.

Finalmente, para análise da lógica específica da organização curricular de Tene, verifiquei a quantidade de ações curriculares ao longo de todo ano na escola, mantendo o termo usado pelo professor para dominar tais conteúdos ou classes de conteúdo:

- português: 31
- matemática: 25
- língua Kaxinawá: 24
- trabalhos comunitários: 15
- jogos variados de fundo didático: 14
- desenho: 7
- discussões sobre a organização da comunidade: 5
- história: 4
- jornal: 3
- música indígena: 3
- saúde: 3
- festas: 3
- teatro: 3
- música brasileira: 2
- avaliação: 1

Nesta distribuição, observa-se um equilíbrio de ocorrências na série jornal-música-saúde-teatro-história-festas, tendo havido três ocorrências de cada uma delas, ao longo do ano.

Há uma predominância do ensino de línguas sobre as demais disciplinas curriculares. No interior dessa área, verifiquei maior incidência do estudo do Português sobre o Kaxinawá, embora se saiba, por outras fontes e métodos (inclusive a observação participante nas escolas da Terra Indígena do Jordão), que a principal língua de comunicação nas interações verbais – aluno/aluno e professor/aluno, em sala de aula e fora dela – é exclusivamente a língua Kaxinawá¹³.

A matemática é a segunda área mais estudada, seguida por atividades sócio-comunitárias, sendo que a escola do professor Tene é uma verdadeira agência cultural para a promoção de ações de construção de espaços comunitários, como a farmácia, a escola, os caminhos, os pomares, os roçados, a fogueira da festa, os galinheiros etc.

(...) 1:30. Trabalhei junto com eles para cobrir o galinheiro de José Maia e do Aauto Paulo (...)

(...) 5:00. Alimpamos todos o terreiro, roçamos o caminho e alimpamos ao redor da privada (...) A partir do meio dia, nós trabalhamos na fogueira.

2.5 A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO NO PEDAGÓGICO

A seleção e ordenação dos conteúdos curriculares no mês e ao longo do ano não parecem obedecer a uma lógica prévia de distribuição regular e linear, no diário de Tene, sendo muitas as variáveis que influem na seleção da atividade do dia. Assim, o contexto da sala de aula e da própria aldeia, em sua imprevisibilidade, é um forte determinante destas escolhas: fatos como a visita do agente de saúde, certas festas regionais (principalmente o Natal e as festas juninas), a presença na escola de um assessor do projeto, as demandas comunitárias, etc., podem determinar a seleção dos conteúdos e atividades curriculares.

Viu-se como a chegada do professor Tene à nova aldeia e escola, no início do ano letivo, vindo de outra escola na mesma Terra, determinou uma alta frequência de atividades sócio-comunitárias, como a construção da casa do professor e da escola, trabalhando em mutirão com os alunos.

1:30 da tarde trabalhei carregando a paxiúba junto com os alunos para fazer as paredes da casa. Também plantei 8 pés de chambre na capoeira. Encerrei 4:30 da tarde.

No último mês do ano, registrou-se grande número de ações de organização comunitária, entre elas o planejamento para o ano seguinte de 1992 e a retrospectiva de 1991, além da preparação da festa do Natal.

Então, nós discutimos sobre o nosso trabalho de organização de 91 e planejamos organização de 92. E escrevemos nossos nomes para ganhar presente no dia de Natal. Encerramos 2:30. O resto do dia jogamos bola no campo (...)

As atividades de pré-alfabetização em língua portuguesa e indígena aconteceram com maior frequência nos quatro primeiros meses, até desaparecerem completamente do currículo a partir de setembro. Este fato revela, em hipótese a ser comprovada por outros materiais empíricos, que o processo de aprendizagem dos alunos, acompanhados pelo processo de ensino e avaliação do professor, é um dos importantes fatores que influenciam a seleção e seqüência dos conteúdos curriculares.

A escolha das disciplinas não segue uma regularidade dada por um planejamento anterior à dinâmica da sala de aula e da própria vida na aldeia, mas obedece a fatores como o interesse e a motivação dos alunos para a aprendizagem e do professor para o ensino de determinadas atividades ou conteúdos.

Desta forma, dois fatores, principalmente, parecem estar na origem da lógica particular da construção do currículo por Tene:

- o contexto, que abre a questão da funcionalidade social-pragmática da seleção de certos conteúdos e atividades na escola em determinadas épocas do ano letivo; o currículo é expressão e parte essencial do calendário sócio-cultural da aldeia;
- as interações sócio-pedagógicas professor/alunos em sala de aula, das quais advêm, para ambos, o conhecimento sobre as etapas do processo de aprendizagem. Essas etapas sucessivas são determinantes da escolha curricular feita pelo professor, à medida que os conteúdos anteriores vão entrando no campo da competência adquirida pelo aluno em seu desenvolvimento.

2.6 O PROFESSOR E OS ALUNOS: ESTUDO DE UM CASO

Para observar a seleção e seqüência de atividades curriculares por aluno, tomando aleatoriamente um caso entre os treze alunos regulares da escola, peguei o exemplo de João Sales Filho, classificado por Tene como parte do grupo de “seringueiros adultos”, em oposição ao outro grupo, de “não-seringueiros”, ou “crianças” e “atrasados”.

João Sales Filho, cuja idade não está mencionada, recebeu nesta ordem as seguintes lições entre fevereiro e maio:

Pré-alfabetização, português, língua Kaxinawá, desenho, matemática, número ordinal, atividades comunitárias, pós-alfabetização, letras, vogais, atividades comunitárias, língua Kaxinawá, atividades comunitárias, matemática, número ordinal, brincadeiras de matemática para contagem, pré-alfabetização, letra do alfabeto, jogo, letras minúsculas, língua Kaxinawá, pré-alfabetização, matemática da soma, problemas, língua Kaxinawá; história antiga, música indígena (...).

Tene não especifica em seu diário, como faz Itsairu, as lições passadas aluno por aluno. Portanto, uma mesma atividade é dada ao grupo presente naquele horário, divididos por turmas – os adultos e as crianças.

Depois de verificar a seleção dos conteúdos para o aluno João Sales Filho ao longo do ano, fui às páginas finais do caderno, onde constam as páginas que cada um dos alunos já alcançou em seus estudos. Verifiquei que João Sales Filho, no registro final de Tene, encontrava-se na página 1 das cartilhas de português e de língua Kaxinawá, e nem havia começado a de Matemática.

Essa discrepância – entre as aulas acompanhadas coletivamente dentro do grupo pelo aluno e o nível de aprendizado alcançado individualmente nas cartilhas – revela um aspecto da didática de Tene, em que se alternam concepções e metodologias a respeito dos processos de ensino/aprendizagem: de um lado o ensino/aprendizagem pensado no coletivo, com participação de todos na construção de um corpo de conhecimentos comuns àquele grupo; seguido de outros momentos, onde o aluno é estimulado a se exercitar individualmente na exploração dos conteúdos e atividades (conforme tive indícios nos quadros finais do caderno, com a lista dos alunos por página de determinadas cartilhas).

A mencionada questão didático-pedagógica, percebida nas páginas do diário de Tene, materializa-se no texto através da forma por ele

escolhida de narrar as práticas escolares, sem menção individual a cada um dos seus alunos, como no diário de Itsairu.

Tal procedimento dificulta, ao leitor do diário e possivelmente ao próprio professor, o acompanhamento mais minucioso dos “progressos” de cada um dos alunos, facilitando o mascaramento dos níveis alcançados de aprendizagem e tornando mais difícil a sua avaliação ao longo do ano.

Tene enfatiza a ação curricular executada pelo professor-autor, que na maioria das frases do diário aparece como sujeito oculto. É ele o responsável pela ação dirigida a um “objeto” coletivo, os alunos, classificados genericamente em dois grupos ou níveis: “então dei para eles (...)”

No texto de Tene e em sua prática curricular, está praticamente ausente o aluno individual, em seu processo singular de desenvolvimento e aprendizagem, ao contrário do que se observa na análise do diário de Itsairu.

2.7 ESCRITA BILÍNGÜE

Nas ações curriculares registradas por Tene, prioriza-se o sujeito coletivo (o grupo de alunos) e não as atividades individuais, mas na lista ao final do diário estão registrados os níveis e ritmos individuais da aprendizagem: há uma série de quatro alunos que já terminaram a cartilha de Português e continuavam na Kaxinawá, portanto, aparentemente já alfabetizados em língua Portuguesa, sua L2, e em andamento na alfabetização em língua Kaxinawá, sua L1; enquanto três outros estão estudando simultaneamente as duas línguas; e outro grupo com três alunos, que vai mais adiantado no estudo da língua Kaxinawá do que em língua portuguesa.

Não há homogeneidade nos processos de aquisição da escrita bilíngüe, pelo que se pode observar no final do diário de Tene, embora seu relato aparente um nivelamento homogêneo dos alunos. Há variação nos padrões de ensino/aprendizagem, levando-se em conta certos fatores individuais e históricos que organizam a sala de aula como espaço interacional.

No caso do ensino bilíngüe, alguns aspectos históricos e sócio-lingüísticos do projeto, já estudados anteriormente por mim¹⁴, apontavam a ausência de cartilhas e materiais didáticos em Língua Kaxinawá, até 1989. Por outro lado, indicavam a predominância de uma



Figura 48 - Escola Nova Margem

atitude desfavorável, por parte da comunidade em geral e de grande parte dos alunos e professores, com relação ao ensino/aprendizagem da escrita em língua materna, entendida como de menos urgência e funcionalidade que o da Língua Portuguesa.

Só mais recentemente, nos últimos anos, vem crescendo a consciência dos diversos professores e lideranças com relação à necessidade de uso e estudo da Língua Kaxinawá (e das demais línguas envolvidas), em suas modalidades oral e escrita, na escola e fora dela. Aumentou a percepção histórica do risco de deslocamento que as línguas indígenas poderiam sofrer, com a ampliação exclusiva do uso do português na escrita e na escola.

Essa nova atitude dos professores em relação à sua língua indígena vem se materializando no esforço de pesquisa e criação de materiais didáticos em Kaxinawá, publicados pelo setor de educação da CPI/AC e hoje usados em atividades de alfabetização e pós-alfabetização nas vinte e cinco escolas Kaxinawá do Acre, envolvidas no projeto de autoria ¹⁵.

Pode-se afirmar que o professor Tene é um dos principais responsáveis pela construção da ideologia e da prática do bilingüismo no projeto, tendo sido o autor da primeira cartilha em língua Kaxinawá, escrita e desenhada na Escola Novo Segredo e trazida inteiramente pronta para ser editada pelo setor de educação da CPI/AC, em 1986.

Também coordenou, junto a outros professores Kaxinawá, a criação de neologismos na sua língua indígena, para dar conta do novo mundo da escola e seus objetos.

Portanto, a escola de Tene revela, na prática, o que as metas gerais do projeto de educação da CPI/AC vinham apontando: a adoção progressiva de uma escrita de autoria e de métodos de alfabetização bilíngüe, que vão sendo elaborados pelos próprios professores e seus alunos, na medida de seus avanços com relação à construção cotidiana do currículo das diversas escolas indígenas da região.

3 - O DIÁRIO DE IXÃ: ESCOLA BOM FUTURO DA TÉCNICA

3.1 ASPECTOS GERAIS DO CURRÍCULO, DO TEXTO E DO AUTOR

Ixã, batizado em língua portuguesa Edson Medeiros, faz parte da metade Dua Bake e é sobrinho paterno do velho cacique Alfredo Sueiro. Tem 34 anos e é pai de cinco filhos.

Como Tene (e diferentemente de Itsairu), faz parte da primeira geração de professores Kaxinawá formada pelo projeto de educação da CPI/AC, tendo iniciado sua prática docente em 1985, depois de participar do II Curso de Formação. Foi escolhido, na ocasião, pela liderança de sua aldeia, para substituir outro professor indígena naquela escola, rebatizando-a então com o nome "Bom Futuro da Técnica".

O caderno de Ixã, denominado *Relatório de Atividades em 91*, tem quarenta e três páginas preenchidas em folha sem pauta, algumas delas pautadas posteriormente pelo próprio Ixã, escritas com caneta e lápis preto, em língua portuguesa e língua Kaxinawá, com recurso alternativo ao desenho.

As informações sobre o currículo, que compõem o enunciado, são: data e horário das aulas, escritos, na maioria das vezes, por extenso, sem recurso ao numeral; conteúdo das aulas (o uso das cartilhas e outras atividades realizadas); informações gerais, como a presença de visitantes na escola, língua(s) falada(s) naquela aula, comentários de alunos e do professor a respeito das aulas; opinião sobre o valor da educação bilíngüe, etc.

A partir de certo ponto do caderno, há também a transcrição das aulas dadas através da reprodução das escritas feitas pelo professor na

lousa e que foram objeto de estudo naquele dia. Este recurso de transcrição das lições escritas por Ixã, fotograficamente reproduzidas por ele no seu caderno com detalhes do formato da própria lousa, será repetido até o final do diário, compondo assim o principal corpo de dados selecionados das páginas 11 a 43.

O professor Ixã escreve ainda duas fichas de frequência nos meses de janeiro e abril, preenchendo de forma completa só a primeira, além do número total de horas e dias de aulas entre setembro e dezembro de 1991.

A exemplo do que já comentei a respeito dos diários de Itsairu e Tene, o de Ixã seleciona informações administrativas e pedagógicas, utilizando para isso de um só caderno e de diferentes recursos lógicos e discursivos, como examino a seguir:

Colocaram-se no lago dois velhos e um cão.

Os dois velhos estão
depois de batendo no chão e com um
depois de batendo de batendo uma
semana.

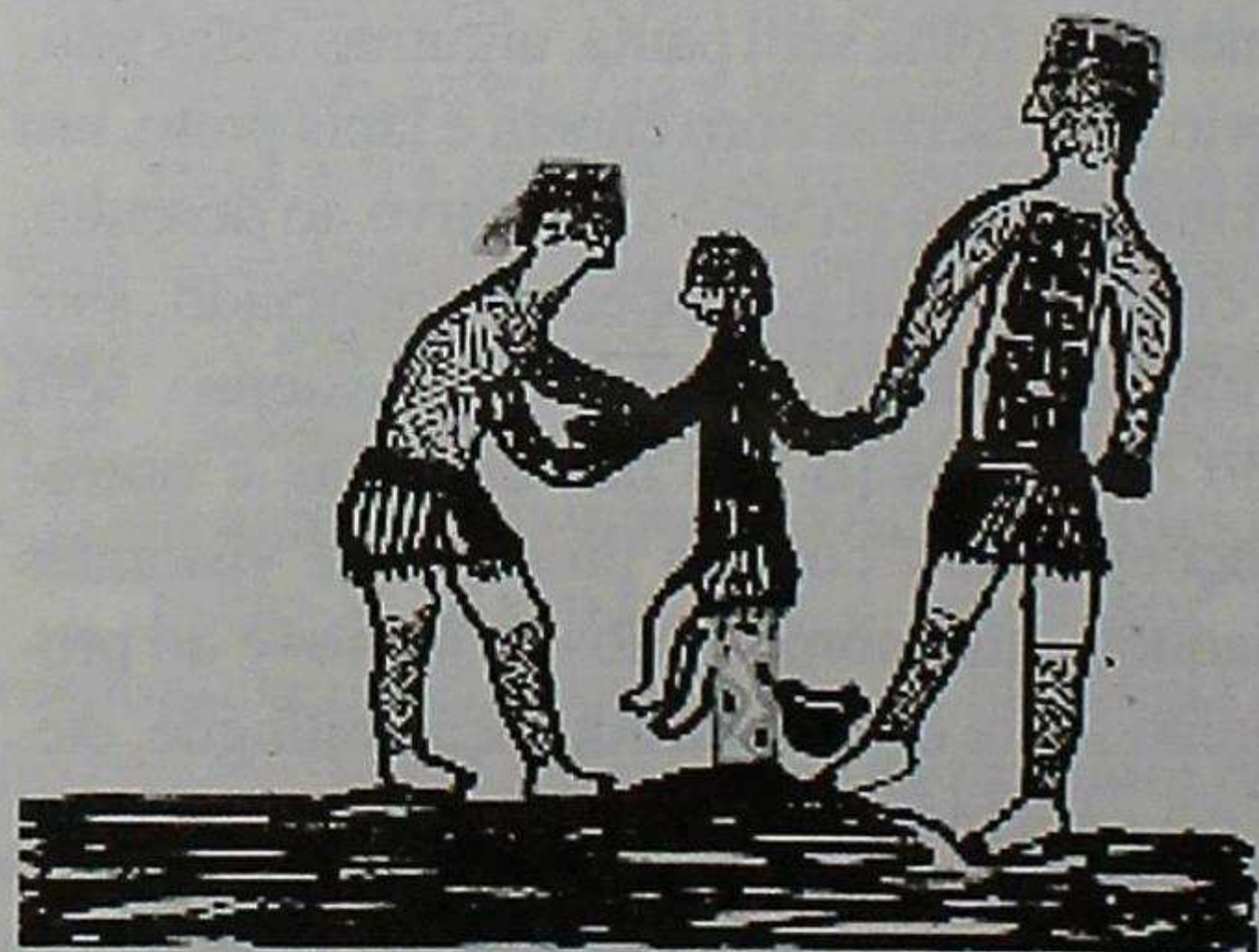
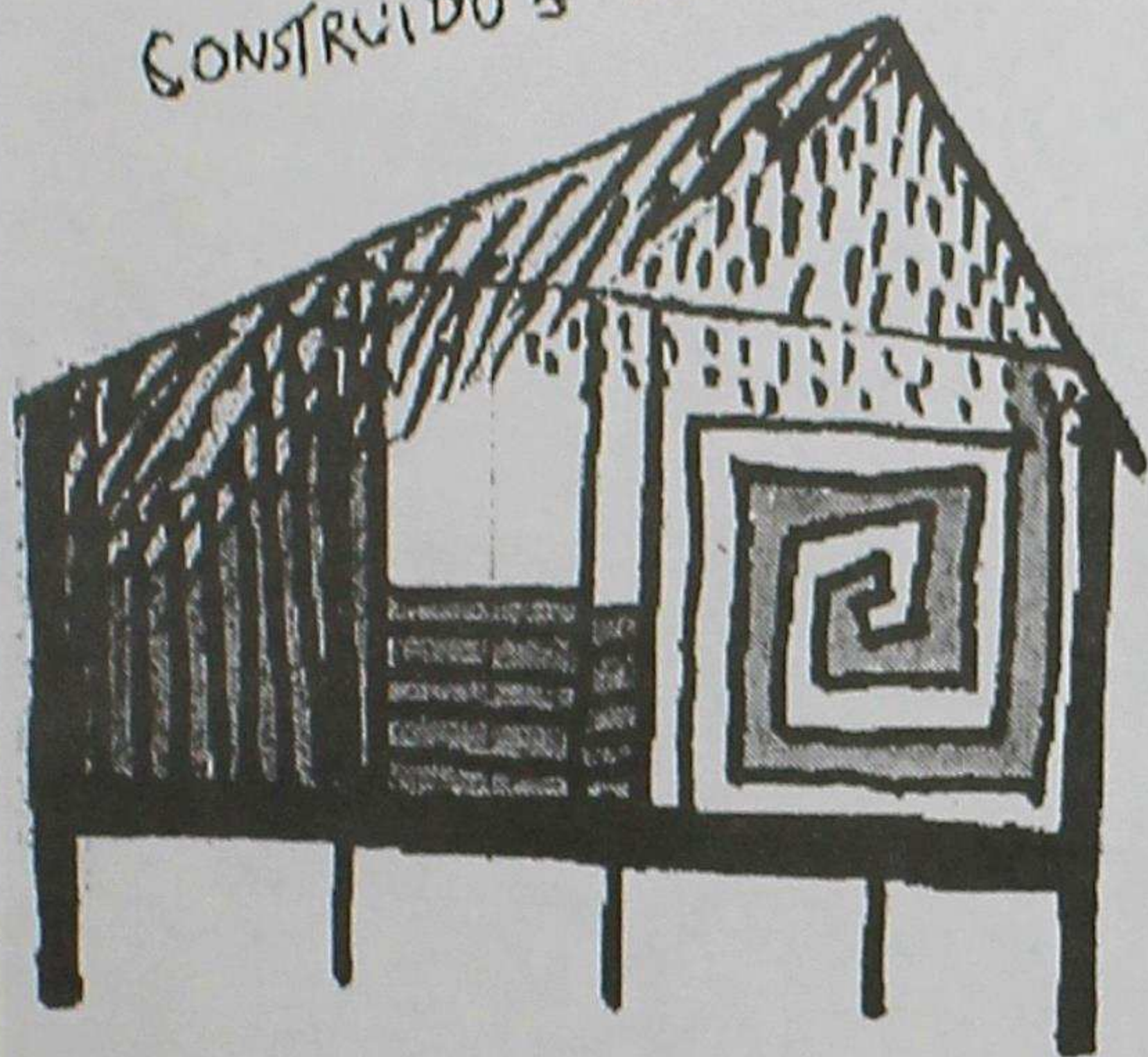


Figura 49 - Desenho com texto de Ixã: "Batismo"

ESCOLA BOM FUTURO FOI
CONSTRUÍDO 5 DE NOVENBRO DE /87



ESSA ESCOLA É ONDE IXÃ TRABALHA
COM OS ALUNOS DELES RÍO JORDÃO
NA ALDEIA BOM DOSO

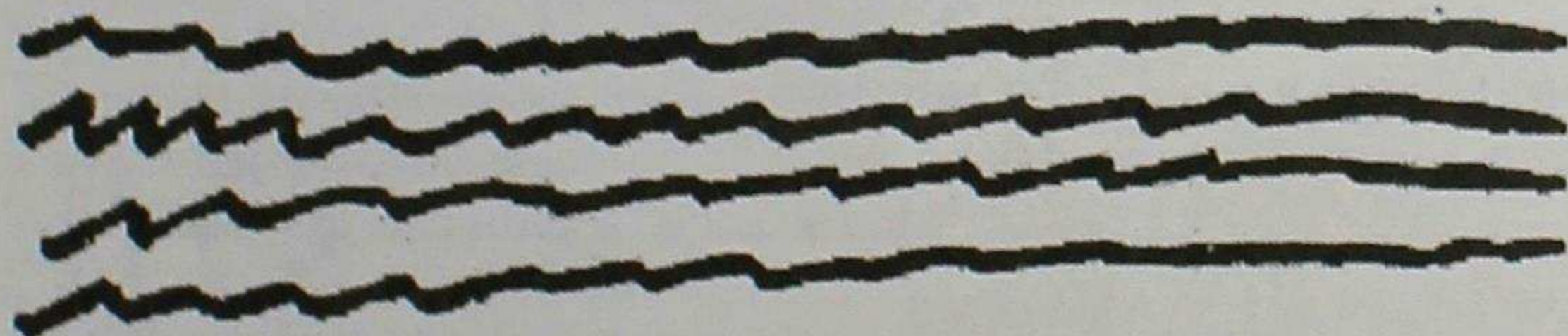


Figura 50 - Desenho com texto de Ixã: "Escola Bom Futuro da Técnica"

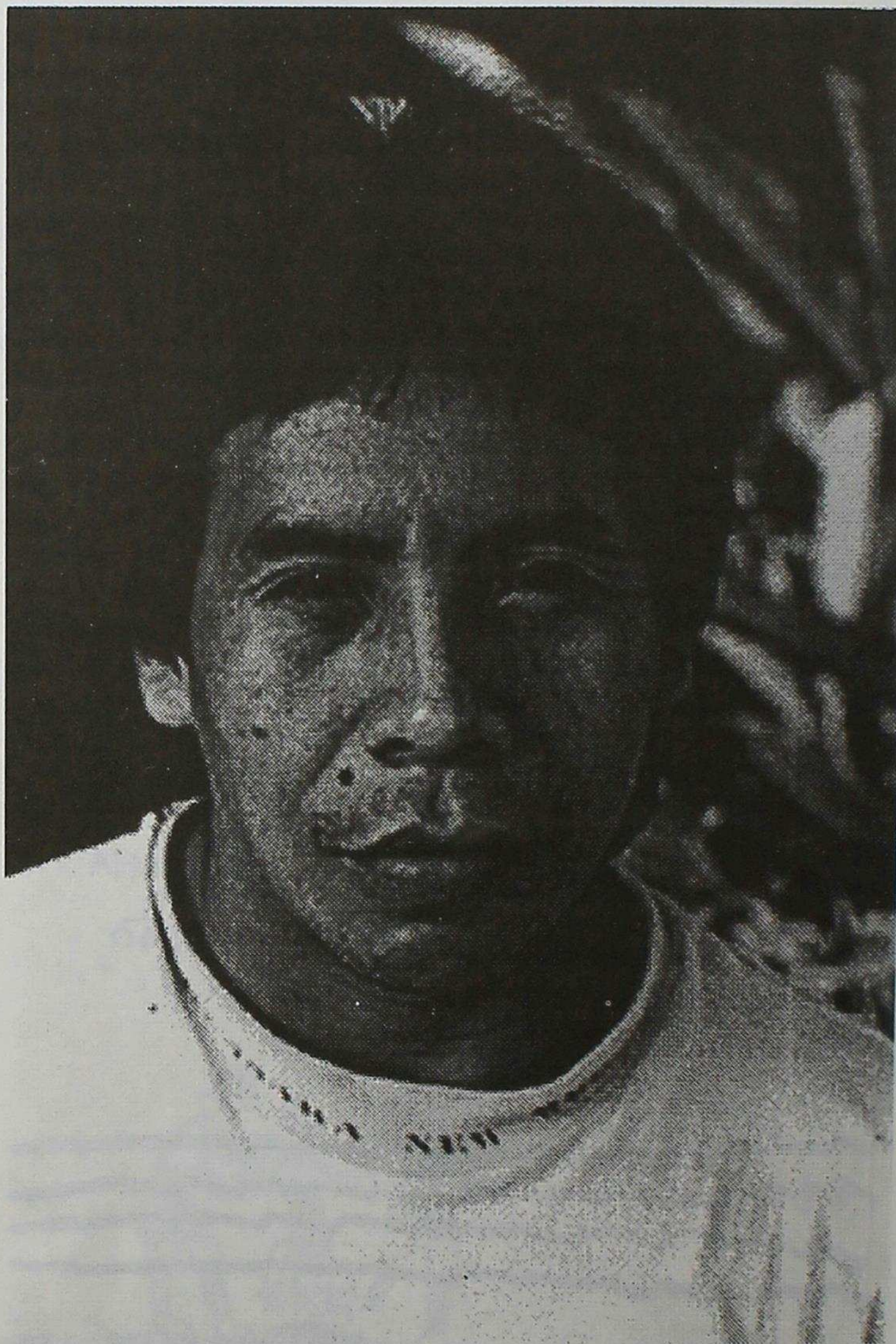


Figura 51 - Professor Ixã

3.2 O PLANEJAMENTO DO CURRÍCULO

Ao examinar os itens do currículo, no diário de Ixã, chamou-me atenção uma forma mais ou menos fixa de selecionar e seqüenciar os conteúdos das aulas – português, matemática, Kaxinawá, etc. – assim como a manutenção dos mesmos dias da semana para as aulas:

*Todas semanas as aulas sempre continuam no mesmo dia (...)
Quinta feira aula de matemática. Então este dia o professor fez a mesma coisa na escola.*

O diário menciona, duas vezes, outra regularidade da escolha curricular de Ixã. Ao dar início à aula de língua portuguesa, ele recita as rezas “Pai Nosso, Ave Maria, Santa Maria” ensinadas pelo padre que visita freqüentemente a aldeia para os batismos católicos das crianças.

Quarta-feira, aula de língua portuguesa. Este dia da aula a gente reza pai nosso antes de começar aula. Depois disso, começa a aula. (...) Os alunos rezam Pai Nosso, Ave Maria e Santa Maria e cantam hino do livro do catecismo do padre (...)

Tal regularidade das escolhas curriculares, que parecem estar obedecendo a um planejamento prévio do autor-professor, às vezes é quebrada por variações.

No mês de fevereiro, a seqüência quase perfeita de áreas de estudo nos dias da semana é apenas rompida no último período.

Português – Matemática – Kaxinawá – Português – Matemática – Kaxinawá – Matemática – Português – Kaxinawá.

Tal regularidade, que pode ser analisada como expressão materializada de um planejamento, não está, como vi, expressa nos diários de Tene e Itsairu.

No mês de março, o professor Ixã interrompe as atividades escolares para fazer compras e levar os filhos para estudar na cidade de Tarauacá. A partir de sua volta, reorganiza o horário e a distribuição curricular; refaz seu plano de trabalho, criando, como escreveu, uma nova classificação com três “tipos de aula”:

(...) Vai ser assim: de quinta-feira a aula de língua portuguesa e quem estudam é só as crianças; sexta-feira é só das crianças também. Mas só que este dia, as crianças estudam matemática e

só parte da manhã e parte da tarde estudam a língua Kaxinawá; no dia de sábado é aula dos alunos seringueiros este dia. Tem três tipos de aulas em todas semanas (...)

Há também, neste diário, uma incidência maior de jogos didáticos citados com frequência por Ixã. No mês de fevereiro, por exemplo, houve três jogos com bingo, dois com música da escola, dois com música da matemática, um de contar sementes de milho e seringa, e um de música do mariri em língua Kaxinawá.

3.3 A TRANSCRIÇÃO E O DESENHO DAS AULAS

Largas cópias das lições passam a ocupar todas as páginas do diário de Ixã a partir do mês de abril, com a transcrição das escritas feitas na lousa: alfabetos em língua Kaxinawá e portuguesa, numeração, contas de soma, problemas, estudos gramaticais em português, como a concordância verbal, etc.

Todos os exercícios aí reproduzidos são resultado da atividade de criação/reprodução do professor, a partir da sua própria experiência como aluno dos cursos de formação em Rio Branco, quando realiza, junto aos demais professores, a elaboração de cartilhas e materiais didáticos, posteriormente publicados através do projeto de educação.

Entre os exercícios transcritos no caderno por Ixã, está um em língua Kaxinawá, organizado como lista lexical, tendo as letras do alfabeto como critério de ordenação. Ressalta-se, nesta prática, uma capacitação de Ixã para o uso não padronizado de cartilhas e sua autonomia para criação de exercícios escolares nas várias disciplinas.

Em outros trechos, o autor explica a origem de exercícios feitos com seus alunos. Estes são inspirados não apenas nas cartilhas do projeto da CPI/AC, onde a autoria indígena dos materiais se deve principalmente ao trabalho de criação dos próprios Kaxinawá, mas também em outras cartilhas do sistema municipal/estadual de educação. Os professores indígenas vêm tendo cada vez mais acesso a esses recursos didáticos, como professores contratados pela Secretaria de Educação do Estado do Acre.

(...) aula de matemática de 1ª série não foi tirada da cartilha da criança (1º livro de Matemática do Projeto) e foi tirado da cartilha do ABC.

$\begin{array}{r l} 4.680,00 & 8.060,00 \\ + 776,00 & + 842,00 \\ \hline 5031,00 & 2.102,00 \\ \hline 10.487,00 & 11.004,00 \end{array}$ $\begin{array}{r l} 25.080,00 & 7000 \\ + 5.603,00 & + 380 \\ \hline 327,00 & 3.200 \\ \hline 31.010,00 & 10.580 \end{array}$	<p style="text-align: center;">11-08-91</p> <p>Relatório de atividade da aula de língua portuguesa para as crianças dos escola.</p> <p>Então hoje vamos estudar as sílabas da palavra de piaba.</p> <table style="width: 100%; text-align: center; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>PA</td> <td>PE</td> <td>PI</td> <td>PO</td> <td>PU</td> </tr> <tr> <td>A</td> <td>E</td> <td>I</td> <td>O</td> <td>U</td> </tr> <tr> <td>BA</td> <td>BE</td> <td>BI</td> <td>BO</td> <td>BU</td> </tr> </table> <table style="width: 100%; text-align: center; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>pa</td> <td>pe</td> <td>pi</td> <td>po</td> <td>pu</td> </tr> <tr> <td>a</td> <td>e</td> <td>i</td> <td>o</td> <td>u</td> </tr> <tr> <td><u>ba</u></td> <td>be</td> <td>bi</td> <td>bo</td> <td>bu</td> </tr> </table> <p>Então vamos ler as sílabas; de horizontal e vertical, para vocês cada de um em um.</p> <p>Agora; o Chagas vai na lousa e faz um xis a última sílaba da primeira linha e uma sílaba mais Cola e Maria vai riscar em baixo da sílaba da primeira e da última linha e sílaba minúscula.</p>	PA	PE	PI	PO	PU	A	E	I	O	U	BA	BE	BI	BO	BU	pa	pe	pi	po	pu	a	e	i	o	u	<u>ba</u>	be	bi	bo	bu
PA	PE	PI	PO	PU																											
A	E	I	O	U																											
BA	BE	BI	BO	BU																											
pa	pe	pi	po	pu																											
a	e	i	o	u																											
<u>ba</u>	be	bi	bo	bu																											
<p style="text-align: center;">Problemas</p> <p>Os alunos seringueiros da escola estão devendo na cantina são estas quantias: O João está devendo de 10.487,00, O José está devendo na cantina é 11.004,00, O Manoel está devendo de 31.010,00 e Renato está devendo de 10.580,00. Então vamos resolver estas quantias!!</p>																															

Figura 54 - Página do diário de Ixã: "Matemática"

Ainda com relação à Matemática, registrou-se a construção de problemas contextualizados nas questões locais:

Os alunos seringueiros da escola estão devendo (...) então vamos resolver estas quantias!

Os problemas matemáticos construídos por Ixã para suas aulas refletem um problema real vivido pelos alunos, o que indica estreita relação da escola com a situação atual dos índios seringueiros, baseada em economia de troca com a sociedade regional. As dívidas ou os saldos a que estão atrelados na cooperativa são uma das principais preocupações dos alunos adultos que entram na escola. É aí que vão procurar resolver os problemas da realidade econômica que vivenciam no dia-a-dia, convertidos por Ixã, no âmbito da escola, em linguagem matemática.

Mesmo o recurso ao desenho no diário de Ixã tem como finalidade a transcrição das escritas feitas na sala de aula por professores e alunos, na lousa e nos cadernos, entendidos como objeto visual captado do evento escolar e reproduzido no caderno-relatório, buscando resguardar as mesmas propriedades físicas de tamanho e formato, que anteriormente tinham na sala de aula

O desenho é, pois, um suporte da escrita, não tendo sido registrada no diário nenhuma aula onde o desenho fosse conteúdo curricular, como ocorreu nos diários dos professores Itsairu e Tene.

O desenho de linhas é também recurso decorativo das páginas, originalmente sem pauta, nas quais o professor constrói divisões e subdivisões, traçando o próprio feitiço de caderno nas folhas sem pauta, aproveitadas de sobras do material escolar. Ou seja, o desenho de linhas horizontais e verticais configura o próprio caderno, imitando e recriando o caderno. Aqui – e de novo, como em Itsairu, mas diferentemente deste – o desenho é o suporte da escrita do diário, formando as linhas sobre as quais o texto se constrói.

3.4 A AUTORIA

A autonomia e criatividade reveladas por Ixã nas iniciativas curriculares têm como efeito, curiosamente, a utilização da Língua Portuguesa de uma forma singular, com a criação de novas palavras por processos de sufixação, troca de letras ou de novas organizações sintáticas, como nos seguintes exemplos:

Exercícios de palavras com 3, 4, 5 sílabas das algumas palavras

Tereza

Resorva

Bandona

Assado

Ascido

Cordura

Consulta

Consenho

Concordação

Ou, ainda, no outro exemplo:

Vamos fazer frases no passado, presente, futuro com palavra de eu, tu, você, ele ou ela. As frases que formaram foi assim:

Tu saiu da escola anteontem

Tu muito velho do que ano passado

Você nunca esquecerei o meu sabido

Você nunca aprenderá mais o seu estudo

Estes e outros “erros” no ensino/aprendizado da língua portuguesa, feitos pelos alunos e reproduzidos no diário pelo professor Ixã, são frutos do estágio de interlíngua¹⁶ em que se encontram ambos, com baixa exposição cotidiana à língua portuguesa e com menos de um século de saída do mundo monolíngüe em Kaxinawá.

No entanto, tais “erros” são fruto de uma ativa concepção da atividade discente e docente, com alta participação do professor e dos

São este os sinais de pontuação:

☐ ◌	acento agudo	☐ ;	ponto e vírgula
☐ ◌	acento circunflexo	☐ :	dois pontos
☐ ~	til	☐ ()	parênteses
☐ ◌	ponto final	☐ « »	aspas
☐ ◌	vírgula		
☐ ◌	reticências		
☐ —	Travessão		
☐ ?	ponto de interrogação		
☐ -	hífen		
☐ !	ponto de exclamação		

Como que a pontuação...

Como você se chama
Eu me chamo Fernando
Que lindo nome
Meus irmãos chama-se José Marcos
Antonio

Recreação

Complete os quadrinhos com as palavras:

- pássaros
machado
música
árvore

```

  A
  B R I M V E R A S I M
  V E F E R E
  D E F E R E
  E
  M
  C
  P A S S A R O S
  
```

Figura 55 - Página do diário de Ixã: “Pontuação geométrica e diálogos”

alunos na elaboração e no aproveitamento do conteúdo das aulas, que não são, portanto, cópias de manuais e cartilhas.

Outras marcas da autoria de Ixã e de seus alunos no currículo estão nas páginas finais de seu caderno, com a construção de diálogos em língua portuguesa.

Há, também, esta marca do autor na aula de “sinais de pontuação”, que recebe tratamento gráfico similar aos desenhos tradicionais Kaxinawá, ou kene. Os sinais de pontuação são tratados graficamente por Ixã como as figuras de cunho geométrico na cultura Kaxinawá, às quais corresponde um nome e uma combinação possível com relação ao enunciado maior.

Há, também, especialmente neste diário, uma busca de dar sentido às informações relatadas no caderno e ao próprio conteúdo das aulas:

Vamos falar sobre o significado destas palavras e vamos procurar no dicionário e vamos ver se nós consegue entender todas as palavras que vocês escreveram (...)

O professor registra ainda, no espaço do diário, explicações sobre escolhas de certos procedimentos pedagógicos. Nessa escrita analítica das práticas curriculares, faz uso de instrumentos lógicos para as relações de causa e efeito, expressos pelos conectivos “porque” e “por isso”:

*Por que tem criança que gosta de gravar só na cabeça (...)
É por isso que eu dei (...)*

É o professor, mais uma vez, buscando renovar os processos tradicionais de aprender – “pelo gravar na cabeça” –, próprios das sociedades de tradição oral como a Kaxinawá, ampliando-os com os processos de memorização apoiados no suporte visual e espacial da escrita – “mudando as letras **de lugar**”.

Neste sentido, novos modos de aprendizagem vão sendo construídos na escola, fundados agora também neste novo meio e modo de comunicação, a escrita, principal razão de ser da prática curricular de Ixã.

3.5 A NARRAÇÃO EM RELATÓRIO

Para concluir o estudo do último diário, realçarei um aspecto do seu estilo de narração das práticas curriculares. Ixã, assim como Tene, conta grande parte dos eventos escolares de forma narrativa, com variação na pessoa verbal. Os verbos são conjugados ora na 1ª, ora na 3ª pessoa do singular. Ou seja, a narração hesita, ao longo do texto, entre o tom intimista de diário, em que o professor é assumidamente o narrador...

No dia 10 de fevereiro (...) Eu dei aula somente na Cartilha da Hãtxa Kuĩ

... e o tom de um “relatório de atividades” (aliás, nome dado ao caderno, que narra sobre um objeto, a escola), no qual ocorre maior grau de distanciamento, expresso na 3ª pessoa do singular:

25/1/91 Então esse dia o professor deu aula para os alunos só a cartilha de língua Kaxinawá.

Este uso da 3ª pessoa para falar da própria escola oculta o autor por trás do narrador, revela o personagem-professor como um terceiro, ou um “outro” de quem se fala:

O professor deu aula de cartilha do índio seringueiro e explicando na língua (...) foi até boa a aula do professor Ixã Kaxinawá da Escola Bom Futuro da Técnica (...)

Em outros casos, o narrador focaliza nos alunos a função de agentes da ação verbal, usando a 3ª pessoa do plural: *Os alunos estudaram (...)*

Marcado por uma narração heterogênea, que flui em várias direções com variações de enfoque da ação verbal, da 1ª à 3ª pessoa – ou do narrador ao professor e aos alunos – não se pode caracterizar o diário de Ixã pelo recurso a fórmulas fixas, mais próprias da tradição oral. Ao contrário, esse diário tem marcas de uma busca da escrita em seu potencial de abstração e descontextualização do real vivido, a ser explorado através de diversas técnicas, como o uso da 3ª pessoa, dos quadros de frequência e da transcrição das aulas.

Agora eu quero que o José faça uma
 xis en- xixu da letra p maiúscula
 e maria faça uma cruz em cima
 da letra b minúscula, etc.

A B C D E F G H I J L M N O P
 X

Q R S T U V X Z

a b⁺ c d e f g h i j l m n o
 p q r s t u v x z

Figura 56 - Página do diário de Ixã: "Lousa com figurinha"

Nestes exemplos, a escrita é desenho de conjunto de letras, palavras e números, dados nas aulas, mas no caderno está desligada de seu significado contextual. O professor não faz nenhuma introdução explicativa das transcrições, para facilitar a comunicação com um possível leitor. Limita-se a apresentar tais transcrições no diário como material com forte apelo gráfico-visual.

Há, ainda, outras ocorrências de textos e imagens nas páginas do diário, onde o significado contextual fica ausente, como se a função comunicativa – ligação do emissor com seu destinatário – não fosse priorizada pelo autor e a escrita tivesse um valor em si, independente da recepção e compreensão do seu sentido pelo leitor.

Neste aspecto, o diário de Ixã não parece estar destinado a um leitor externo para quem o relatório estivesse sendo construído, e por quem devesse ser entendido através do uso de um mesmo código ou da explicitação da mensagem por mecanismos de tradução. Esse recurso



Ficha de frequência do mês de janeiro.														
Escola Boa Futuro de Técnica ME 5														
professor Ixã - aldeia Bandeira														
1	NOME do aluno	IDADE	data das aulas							Presença ausência				
1	F-da chagas Medeiros	12 anos	2	3	4	x	x	x	x	17	18	-	-	-
2	Flaviano Medeiros	15 anos	2	3	4	x	x	x	x	17	18	23	24	25
3	Edimar Medeiros	26 anos	2	3	4	x	x	x	x	x	x	23	24	25
4	Geraldo Sereno	27 anos	2	x	x	9	x	x	x	x	x	x	x	25
5	Alfonso Paulino	17 anos	x	x	x	x	x	x	x	17	x	x	x	x
6	Gerardo Sereno	23 anos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	24	25
7	Pedro Sereno	17 anos	2	3	x	9	10	x	16	17	x	x	x	x
8	Alberto Alfredo	21 anos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
9	Edson Paulino	20 anos	x	x	x	x	x	x	x	17	x	x	x	x
10	Elioso II	13 anos	x	x	x	x	x	x	x	17	18	23	24	x
11	JOZIMAR Sereno	20 anos	x	x	x	x	x	x	16	x	x	x	x	x
12	Mário II	22 anos	2	3	4	9	x	x	16	17	x	x	24	25
13	F-da chagas Aere.	19 anos	x	x	x	x	x	x	16	x	x	x	x	x
14	Aldena Saunino	27 anos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
15	Dejalus Sereno	22 anos	x	x	x	x	x	x	16	x	x	x	x	x
16	Jose Tenocudo	28 anos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
17	José Paulino	8 anos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
18	José Edson	8 anos	2	3	4	x	x	x	16	17	18	23	24	x
19	José Adalberto	11 anos	x	x	x	x	x	x	16	x	x	x	x	x
20	José Geraldo	10 anos	x	3	4	9	10	11	16	17	x	23	24	x
21	Edivaldo Adalberto	10 anos	x	x	x	x	x	x	16	17	18	x	x	x
22	Edivaldo Rodão	10 anos	2	3	4	9	10	11	16	17	18	x	24	25
23	Continua													

Figura 57 - Página do diário de Ixã: "Quadro de frequência"

de explicitação foi adotado por Itsairu (que traduziu para o português os trechos escritos em língua Kaxinawá) e por Tene (que escreveu todo o seu diário em língua portuguesa, já que esta é a língua comum entre o autor e seus mais prováveis leitores, os assessores da equipe de educação da CPI/AC).

O sentido e a função principal do diário de Ixã parece ser o próprio exercício da escrita como objeto priorizado dos estudos do professor-autor, na sua elaboração cotidiana de um novo saber/fazer docente.

Analisado sob um outro aspecto, o caderno de Ixã é, dentre os três, o que mais se aproxima de uma escrita institucionalizada e formal, própria de um documento escolar, como o diário, ao fazer uso de recursos discursivos particulares a este tipo de texto: por exemplo, o emprego da 3ª pessoa através do deslocamento do foco narrativo do eu ao outro, para abordagem de sua própria experiência.

Usos mais abstratos da escrita podem também ser vistos no diário de Ixã. É o caso da transcrição dos quadros de frequência e de certas lições, em que são transmitidas informações curriculares variadas – administrativas e pedagógicas – a um destinatário/leitor que provavelmente também é parte da instituição escolar, através de um código mais formal, comum a ambos.

A presença do leitor na obra – ou seja, a estruturação da função comunicativa do diário – manifesta-se, neste texto de Ixã, de forma distinta dos demais professores, através do uso de um estilo próprio aos textos escolares. De caráter mais burocrático, esse estilo apresenta uma formalidade de narrativa particular, a ser compartilhada somente entre o emissor e o destinatário por ele imaginado.

Ao mesmo tempo, e contraditoriamente, o texto do diário de Ixã ignora certas funções comunicativas, quando por exemplo faz uso, sem tradução, de uma língua desconhecida do leitor. Como é próprio dos diários em geral, o texto desenvolve-se a partir de uma função mais expressiva (através do uso diário da linguagem escrita, o autor se manifesta e se exercita) do que comunicativa (que tem em vista o leitor). O leitor, em certos tipos de diário, é um elemento não-desejado pelo escritor, que se dirige a si mesmo como principal interlocutor.

Por outro lado, esse tom intimista do texto de Ixã transforma-se, em outras passagens, num estilo narrativo mais formal e codificado, através do qual ele dá mostras de dominar um tipo de discurso escrito altamente padronizado, próprio à instituição escolar. Expressa-se aí a

força invisível de um leitor, a quem o texto se dirige, como integrante de um circuito mais burocrático e impessoal.

Essas duas modalidades do seu estilo, a formalidade e a marca de autoria, atravessam de forma dialética a realidade atual das escolas indígenas do projeto educativo do Acre, em suas dimensões simultaneamente criativas e institucionais.

Notas

¹ As *metades* são categorias antropológicas que enunciam o sistema de parentesco e de transmissão dos nomes aplicáveis entre algumas das sociedades indígenas, para dar conta de sua organização social. Entre os Kaxinawá, “a questão é relacionar o sistema de transmissão dos nomes próprios, que seguem uma divisão da sociedade em duas metades e em seções que atravessam as metades, dividindo-as por gerações e por sexo – com as regras que regulam a preferência matrimonial, que também seguem a divisão em metades e em gerações.” (Lagrou, 1991: 74)

Segundo conversa informal com Tene e Ixã – dois dos professores cujos diários foram objeto de meu estudo de caso – as metades Huni Kuĩ são:

os *Inubakebu* ou *Filhos da onça*, que compreende também os *Inanibakebu*, sendo que o primeiro termo designa os homens e o segundo as mulheres;

e os *Duabakebu* ou *Filhos da bondade*, que compreende também os *Banubakebu*, respectivamente designações dadas aos homens e às mulheres.

Este sistema de nomes e termos de parentesco é uma das marcas distintivas da identidade Kaxinawá. Outros povos Pano, que têm um sistema parecido, como os vários grupos Yaminawa, são vistos pelos Kaxinawá como também *Huni Kuĩ* e *Xutanawa*, gente com os mesmos nomes. (id.: 83)

² Ao empregar as categorias *enunciado e enunciação*, estou me apoiando no texto de Todorov (1981), *Mikhail Baktine et le principe dialogique*, em especial o capítulo *Theorie de l'énoncé*:

“A matéria linguística constitui apenas uma parte do enunciado. Existe também uma outra parte, não-verbal, que corresponde ao contexto da enunciação (...). Qualquer que seja o momento da expressão enunciada que tomemos, ela será sempre determinada pelas condições reais desta enunciação e, antes de mais nada, pela situação social mais próxima.” (Baktine, apud Todorov, 1981)

³ Refiro-me a uma concepção de currículo que se aproxima do conceito da proposta *Conhecimento e Currículo na Proposta do Curso de Pedagogia em Angra dos Reis*, desenvolvida sob a coordenação de Nilda Alves e Regina L. Garcia, e resumida no livro *Formação de Professores. Pensar e Fazer*, organizado por Nilda Alves (1992).

⁴ Interessante observar que tal fato analisado no diário de Itsairu coincide com a reflexão da professora Maria Tereza Esteban sobre a questão da avaliação escolar, em especial em sua tese de mestrado: *Não saber/Ainda não saber/Já Saber: Pistas para Superação do Fracasso Escolar* (Esteban:1992).

⁵ A aldeia Seringal Três Fazendas era, na ocasião, a sede da Terra Indígena do Rio Jordão, que tinha um total de seis aldeias onde se concentravam escola, posto de saúde

e cantina. A aldeia de Itsairu, chamada de Novo Segredo, é a última em distância, entre as aldeias da área, sendo necessários dois dias de canoa para se chegar de sua escola à do seringal-sede, onde foi realizado o referido curso. Atualmente, um novo seringal-sede foi construído logo no início da área e batizado com o nome de Astro Luminoso, depois da compra feita pelos Kaxinawá de mais dois seringais para ampliação de seu território.

⁶ O emprego da expressão “sistema de escritura” aplicada ao desenho de Itsairu implica o reconhecimento da existência de outros modos de representação gráfica e simbólica entre os chamados “povos sem escrita”. Tais sistemas não estão prisioneiros do modelo fonético de escritura e dos signos alfabéticos. Acompanho, assim, o argumento de Derrida na sua *Gramatologia* ao discutir com o texto de Levi-Strauss, *Lição de Escritura*, encontrado em seus *Tristes Trópicos*:

Os Nhambiquara – o sujeito da *Lição de escritura* – seriam, portanto, um destes povos sem escritura. Não dispõem daquilo que nós denominamos escritura no sentido corrente. “Supõe-se que os Nhambiquara não sabem escrever (...). Até que ponto é legítimo não denominar escritura a esses ‘pontilhados’ e ‘zigzagues’ sobre as cabeças, tão brevemente evocados em *Tristes Trópicos*.” (Derrida, 1973: 136)

⁷ Uma definição simples de ideograma: “Sinal que não exprime letra ou som, mas diretamente uma idéia” (Holanda: 1968).

⁸ Diversos estudos antropológicos recentes vêm aprofundando a discussão etnográfica sobre as relações entre a escrita alfabética (e, portanto, o letramento) e certos sistemas de representação pelo desenho.

A palavra *Kene* significa desenho, motivo, padrão, (...) a escrita do branco. A associação da escrita com o desenho revela o caráter de código (com elementos básicos e regras de composição), que o desenho geométrico tem para os Kaxinawá. (Lagrou, Elsie, 1991: 142)

O mesmo sistema foi analisado também entre outros grupos indígenas da região amazônica peruana:

Em Piro, a escrita é chamada Yona. Yona também se refere àqueles desenhos particulares pintados, gravados ou tecidos que são fundamentais para a arte Piro. A assimilação da escrita européia a um termo indígena para desenho não é exclusiva dos Piro. A mesma equação é feita nas línguas Pano, faladas desde os Shipipo e Conibo até o norte, através do rio Ucayali, para quem quene (ou Kene) significa tanto desenho quanto escrita (Gebhart-Sayer: 1985) e em outras partes da Amazônia (...). A pesquisa arqueológica demonstra que esses sistemas de desenho são antigos e sugere que o desenho há muito tempo é importante para os povos do Ucayali. (Gow, Peter: 1988)*

⁹ Há coincidência entre minha análise das imagens codificadas ou dos signos ideográficos nos desenhos de Itsairu em seu diário de classe e a análise encontrada no texto de Reichel-Dolmatoff (1976: 83). Conforme citado por Berta Ribeiro no seu belo estudo *A mitologia pictórica dos Desana*, sobre os desenhos em papel encomendados a um grupo de homens Tukano, “isso o levou a concluir que se tratava de motivos codificados, possuindo o valor fixo de signos ideográficos”. (in: Lux Vidal (org), 1992: 46)

¹⁰ Conceito da Linguística Aplicada relativa ao estágio intermediário de um aprendiz bilíngüe, em que este transfere recursos linguísticos exclusivos de sua primeira língua (L1) para sua segunda língua (L2).

¹¹ A respeito desta categoria, aplicada à qualificação do tipo de discurso característico dos diários, sigo o texto de Zabalza (1991: 88*): "com respeito aos diários, uma de cujas características é precisamente a imediatez da anotação".

¹² O termo *story line* foi retirado da obra de Walter Ong, *Orality and Literacy*, onde o autor afirma a relação da narração com a seqüência temporal dos eventos: "Em toda narrativa há uma espécie de linha do tempo (*story line*). E, como resultado desta seqüência no tempo, a situação do final é uma subseqüência da situação do começo." (Ong, 1982: 147)

¹³ Nos últimos anos, diversos relatórios de viagem escritos pelos assessores da equipe de educação da CPI/AC compõem um excelente material de pesquisa para questões relativas ao bilingüismo e sua relação com a educação escolar. Entre estes relatórios, dedicados à análise das escolas entre os Kaxinawá, em geral, e o do Jordão, em especial, podem ser citados os de Renato Antonio Gavazzi (1991 e 1992), Vera Olinda (1992) e os de Marina Kahn (1991), incluídos na bibliografia desse trabalho.

¹⁴ Entre os anos de 1988 e 1990, coordenei a pesquisa sócio-lingüística *Repensando a Educação Indígena e Intercultural – O Caso do Acre*, financiada pelo INEP e tendo como instituição responsável a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, FLACSO, onde realizamos uma investigação aplicada ao referido projeto – *Uma Experiência de Autoria*. Esta teve como objetivo geral entendermos as condições de bilingüismo dos grupos indígenas com os quais trabalhávamos, buscando, assim, estabelecer parâmetros para o desenvolvimento de uma política lingüística e educativa, através das ações educacionais por nós desenvolvidas na região.

A pesquisa, no marco da *investigação - ação - participante*, teve, também, um objetivo pedagógico específico, de trazer à consciência dos professores índios e outros falantes, certas questões problemáticas relativas à progressiva substituição geográfica e funcional das línguas indígenas com relação ao português.

Os resultados da pesquisa foram difundidos recentemente em diversas publicações como: a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (INEP, Brasília, 1994, nº 173); a *Revista Latinoamericana de Educacion y Política – La Pirogua* (Santiago do Chile, CEAAL – Consejo de Educacion de Adultos de América Latina, 1993); e o livro *Lingüística Indígena e Educação na América Latina* (Lucy Seccki, org, Campinas, Unicamp, 1993).

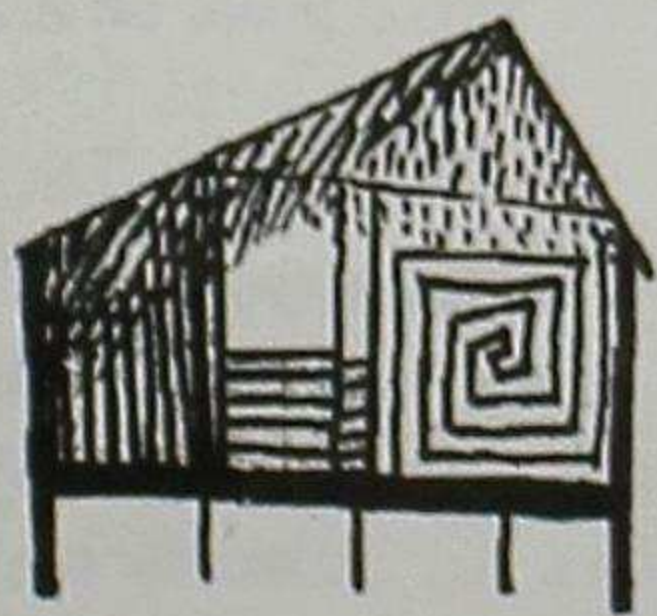
¹⁵ O mesmo processo de revitalização lingüística através da escrita vem ocorrendo com as demais línguas do projeto – como a Manchineri, Yaminawa, Yawanawa, Apurinã e Katukina –, para as quais foram escritos diversos materiais pelos professores e alunos destas etnias, materializados em cartilhas, jornais, cartas, livros de História de Antigamente contando os seus mitos de origem, etc.

¹⁶ Conceito extraído da lingüística aplicada para referir-se ao estágio intermediário do

CAPÍTULO VI

.....

Algumas reflexões sobre a escrita e a escola



Algumas reflexões sobre a escrita e a escola

Nos diários de classe dos professores Itsairu, Tene e Ixã – que estamos focalizando como obras culturais, construídas criativamente e de forma heterogênea por sujeitos individuais, apesar de terem sua gênese histórica definida numa matriz comum –, a língua escrita é utilizada dentro de esquemas intelectuais e processos discursivos determinados coletivamente.

No caso específico da sociedade Kaxinawá, por sua inserção num mundo em mudança – em movimento entre um passado oral e a atualidade letrada – a escrita e a escola exercem sobre eles poderoso fascínio.

O PODER DA ORALIDADE E DA ESCRITA

Os professores Kaxinawá estão envolvidos numa atividade comum, de características novas nesta sociedade oral: “estudar” e promover o estudo de “outros”, através de diversos meios, entre eles a escola e, nela, o *diário de classe*. Através deste instrumento, descrevem e analisam a seqüência dos fatos vividos em sala de aula, o que tornou-se possível sobretudo pela escrita.

Os seres humanos em culturas primeiramente orais aprendem muito e possuem grande sabedoria, mas não estudam (...) aprendem ouvindo, repetindo o que ouvem, decorando provérbios, (...) mas sem estudar, no sentido estrito. (ib.: 9)

A escola viabiliza a experiência do *estudo*, atividade intelectual que se utiliza do documento escrito com duas funções principais:

Uma é o armazenamento de informações, que permite comunicar através do tempo e do espaço, e fornece ao homem um processo de marcação, memorização e registro; a outra, ao assegurar a passagem da esfera auditiva à visual, permite reexaminar, reordenar, retificar frases e até palavras isoladas.
(Goody, 1977: 78)

Estou, assim, tomando o exemplo dos *diários de classe* como documentos escritos escolares que permitem a constituição de nova atividade intelectual, própria à função do professor, que é o estudo da escola e do próprio fazer docente. Esse estudo possibilita uma ação reflexiva permanente por parte do professor sobre sua ação didático-pedagógica em sala de aula.

Através do diário, o professor passa a exercitar o armazenamento de informações escritas sobre sua escola e o currículo nela em desenvolvimento. Pode discutir com os outros professores a sua própria prática, uma vez registrada por escrito, ou examiná-la individualmente, ao reorganizá-la, retrospectivamente, por meio da escrita.

Assim Henri Atlan, estudando os sistemas auto-organizadores, aproxima linguagem e memória:

A utilização de uma língua falada, depois escrita, é de fato uma extensão fundamental de armazenamento de nossa memória, que graças a isso pode sair dos limites físicos de nosso corpo para estar entreposta quer nos outros, quer nas bibliotecas. (Le Goff, 1984: 12)

No entanto, por trás da escrita dos diários, como ação intelectual comum de características mnemotécnicas, foi possível analisar a variedade criativa das práticas curriculares de cada professor e sua utilização original deste novo meio de comunicação. De forma criativa, os três professores expressam, cada um deles de forma única, o potencial expressivo/comunicativo da escrita. É interessante observar a simultaneidade entre criação e reprodução, autonomia individual e controle social, revelados nestas produções intelectuais em sua dimensão particular e coletiva.

ENTRE O PASSADO ORAL E A ATUALIDADE LETRADA

Retorno à análise do texto dos professores, inserindo os aspectos discursivos em uma discussão mais geral, que toma como princípio comum o fato de serem discursos produzidos em culturas tensionadas entre o passado oral e a atualidade letrada.

Como tal tensão se manifesta no texto?

TENE: CRIAÇÃO E REPRODUÇÃO

Em Tene, o uso da *fórmula*, como recurso da narração, remete a uma cultura mais oral, na qual a natureza auditiva e mental das palavras está relacionada não só aos modos de expressão e produção cultural, mas aos processos de transmissão e aprendizagem. O que se pode lembrar depende de formas mnemônicas, nas quais o ritmo ajuda à lembrança e toda a experiência é intelectualizada mnemônicamente. (Goody, 1977: 112-128*).

O apelo às fórmulas narrativas, no diário de Tene, é característico das condições de produção de seu discurso: dentro de uma cultura indígena como a Kaxinawá – imersa milenarmente na oralidade e há poucos anos introduzida nas práticas de letramento através da escola – a escrita de Tene mantém fortes resíduos da tradição oral. Daí a manutenção de padrões orais como a *fórmula* na construção do seu diário.

Estou lidando com o conceito de *fórmula* como uma seqüência de elementos, um esquema organizador, característico às formas orais e sobreviventes nas culturas escritas. A fórmula está aqui entendida sobretudo como procedimento mnemotécnico, um quadro estrutural, um meio de ligar elementos que sem o apoio da escrita seriam mais dificilmente memorizados para sua transmissão e difusão. Foi a fórmula, historicamente, um instrumento de construção e transmissão de obras verbais, apoio à memória social e histórica dos povos sem escrita. (Goody: 1977, apud Le Goff, 1984:12)

No entanto, a memória, acumulada e transmitida nas sociedades sem escrita com apoio da fórmula, não era uma memória “palavra a palavra”, uma memorização exata. Nestas sociedades, a memória social parece estar mais baseada numa reconstrução criativa do que na memória mecânica.

Goody provou sua tese do que chamou *reconstrução generativa*, ao estudar as novas versões dos mesmos mitos entre os Lodogaa na África, norte de Gana, especialmente o mito de Bagre. Identificou numerosas variantes deste mesmo mito, até em suas partes mais estandardizadas. Para esse autor, a recitação ou a narração de obras verbais em sociedades sem escrita faz parte de um processo de criação contínua, que implica reordenações e deslocamentos, numa intensa atividade da imaginação e criação intelectual.

No aprendizado de um canto, o jovem, em uma cultura oral, se familiariza com os versos metrificados, sem obrigação de reconstruí-los palavra por palavra. Ele os reconstrói a partir de temas e expressões fixadas, quando os ouve de outros. É certo que a rapidez da execução, com relação ao ato simultâneo da criação, supõe um conjunto de combinações ou construções gramaticais fixas, que preenchem repetidamente o tempo da recitação, o que se pode chamar de fórmula. Mas este não é um recurso da memorização mecânica, palavra por palavra, e sim do ato de reconstrução criativa defendido por Goody (1977) na análise que fez dos processos mnemônicos e educacionais em sociedades tradicionais. Mesmo a utilização da técnica da fórmula nas culturas orais revela processos criativos e individuais das sociedades humanas, nos quais conjugam-se memória e imaginação criadora.

Na análise do diário de Tene, observa-se um estilo de narração apoiado na fórmula, através do uso regular de esquemas organizadores, enunciados de forma sintaticamente rígida. As informações são concatenadas dentro de estruturas lógicas e métricas que são repetidas da primeira à última página do caderno. Neste sentido, a história cronológica dos acontecimentos é tratada com apoio das fórmulas, como esquemas organizadores da narração. Tene utiliza-se da criação e da memória congregadamente na narração de cada dia de aula, para recriar todo dia o relato anterior, construindo e reproduzindo no texto de seu diário a história do seu cotidiano curricular.

O suporte de memorização não se situa ao nível superficial em que opera a memória palavra a palavra, nem ao nível da estrutura profunda que os mitólogos encontram (...). Parece, ao contrário, que papel importante cabe à dimensão narrativa e a outras estruturas da história cronológica dos acontecimentos. (Goody, 1977: 34 apud Le Goff, 1984:12)

Tal estilo de narração, apoiado na fórmula, apresenta-se em uma escrita de sintaxe elaborada, mais subordinativa do que coordenativa. Ou seja, Tene ordena as seqüências do enunciado com uso de conectivos temporais, como “então” e “logo”. É raro o uso de conexão agregativa ou coordenativa (“e”), própria ao estilo narrativo das culturas orais. Ele empresta aos acontecimentos um fluxo narrativo elaborado pela concatenação temporal, que se realiza por uma sintaxe fixa, mais própria do discurso escrito.

Para Ong (op.cit.: 1982) o discurso escrito está mais próximo da utilização de uma gramática elaborada, pois nesta modalidade comunicativa, devido às qualidades intrínsecas do meio, o sentido depende sobretudo das estruturas lingüísticas, ao contrário do discurso oral, apoiado nos recursos do contexto de comunicação ou na situação comunicativa pessoa a pessoa.¹

O texto de Tene é, neste sentido, uma construção narrativa sintaticamente elaborada através do recurso à *fórmula*, resultado de processos de criação e reprodução. Exercício do gênero narrativo, seu diário é o relato de uma prática curricular, entendida como rotina, repetida através de uma seqüência de sentenças ordenadas como fórmulas canônicas, por dentro das quais informações variadas sobre um currículo da extrema diversidade de conteúdos e âmbitos se revela a um provável leitor.

O currículo da escola de Tene está sujeito à grande influência de fatores do contexto histórico² e das interações sociais professor/aluno em sala de aula e fora dela, o que lhe dá um desenho extremamente flexível, heterogêneo e criativo. Sob uma aparente continuidade e linearidade temporal, produzida pelos esquemas narrativos utilizados, Tene constitui um currículo autônomo com relação aos padrões fixados pelo sistema nacional de ensino, defendendo sua escola do controle de uma lógica externa e pré-moldada.

A construção de seu diário e do currículo indígena nele registrado situa-se entre a força tensionada da oralidade e da escrita, em seu caráter simultaneamente conservador e dinâmico, reprodutivo e criador. Tal currículo tanto está sujeito à influência do contexto histórico geral, sob a determinação de uma matriz comum, quanto vulnerável às interações sócio-culturais imediatas, dentro e fora da escola.

Assim Tene apropria-se das práticas sociais letradas, historicamente constituídas, como a *fórmula*, e reelabora essas práticas usando-se da escrita criativamente para registro mnemônico de um passado, constantemente reproduzido e criado na sua atuação como docente.

ITSAIRU: REGISTRO DO EVENTO ESCOLAR

O texto de Itsairu é um relato com freqüente uso das transcrições. Está marcado por uma concepção de linguagem verbal mais própria às culturas orais, que entende a palavra como evento, acontecimento. Para Malinovsky, citado por Ong, as *culturas orais primárias*³, sem conhecimento e contato com as sociedades com escrita, entendem a língua como um modo de ação, mais do que como uma contraface do pensamento.

O diário de Itsairu, sobretudo o C1, busca captar o evento curricular, transmitir ao vivo a cena escolar, trazer na tela do texto a palavra como evento, pelo recurso à transcrição. Para isso, utiliza-se tanto do desenho figurativo quanto das técnicas do discurso direto e do tempo verbal presente.

A passagem da palavra vivida ao texto possibilita as operações formais de natureza gráfica: o armazenamento e avaliação de experiência escolar, captada, de sua evanescência factual, pelo texto escrito.

Há pouca atividade analítica no diário de Itsairu, no sentido de uma reordenação reflexiva puramente verbal da experiência vivida. A função da sua escrita é o registro da fluidez do evento escolar, capturado como fato no próprio tempo do acontecimento. Mas, para fazê-lo, Itsairu utiliza recursos do mundo escrito e apodera-se dos recursos gráficos visuais com liberdade e extrema variedade. Usa o desenho, como já analisado, pelo menos com quatro funções simbólicas distintas. E faz uso também da escrita narrativa, com a transcrição direta e o recurso à *lista*.

A *lista* é um recurso discursivo próprio às primeiras culturas escritas, usada como técnica recorrente nesse diário para reordenação da realidade vivida, visando ao exercício de uma organização escolar, entendida como parte do saber docente.

O uso sistemático da *lista* em todos os três diários, mas sobretudo no diário de Itsairu, levou-me a buscar entender a gênese histórica desse recurso: na história das civilizações humanas analisadas por Goody (1977), as *listas* são tipos de texto muito freqüentes na fase inicial da escrita, no curso dos seus primeiros 150 anos.

Para o referido autor, são três os tipos de *listas* inventariadas na história e utilizadas desde os primórdios da escrita humana. (ib.: 99)

a) As que registram os acontecimentos exteriores, as situações, as pessoas, com função retrospectiva de registro mnemônico. No caso dos diários estudados, encontram-se as listas de alunos, dos dias de

aula e de ausência de aula, listas de cartilhas, de páginas estudadas etc. Este é o principal modo de arrumação dos cadernos de Itsairu, e também está presente nas três últimas folhas do diário de Tene e em alguns trechos do diário de Ixã.

- b) As que servem de guia a uma ação futura, como itinerários de viagem, lista de compras, etc. No caderno de Itsairu, Tene e Ixã, encontram-se os planos de aula, como exercício de abstração intelectual, que nem sempre são operacionais e ordenadores da ação curricular futura.
- c) As classificações de nomes, esboços preliminares para organização dos dicionários e enciclopédias, dos documentos escritos acadêmicos e escolares. Tais formas de lista, organizada por itens lexicais, está sobretudo presente no diário de Ixã, quando elabora exercícios em língua portuguesa e Kaxinawá, tomando como critério as letras iniciais.

Este tipo de tratamento da prática curricular em forma de lista imprime descontinuidade ao fluxo do tempo real, compondo um encadeamento menos temporal, como a narração, e mais espacial. Permite a ordenação dos itens de informação selecionados pela numeração, pelo som ou pela letra inicial, ou pelas categorias a que pertencem.

Na história da escrita humana, as listas foram especialmente importantes para o registro das transações comerciais na Mesopotâmia antiga, tendo origem nas necessidades econômicas pautadas na circulação de bens e de pessoas, e na administração. Conformou-se uma prática onde:

A fiscalização era feita por funcionários pessoalmente responsáveis pelo funcionamento de um sistema burocrático nascente. (...) A memorização pelo inventário, pela lista hierarquizada, não é unicamente uma atividade nova de organização do saber, mas um aspecto da organização de um poder novo. (Le Goff, op.cit.: 19)

A lista, em uma de suas formas analisadas nos diários, também tem sua gênese na necessidade de controle social dos docentes sobre a organização escolar – com finalidade, portanto, administrativa e burocrática. Mas é também um exercício intelectual de descontextualização da palavra da situação social e lingüística que a originou, fragmentando o fluxo contínuo da experiência em itens, agora registrados de forma permanente pela escritura. As palavras deixam de ser

signos evanescentes, para serem objetos duráveis, manipuláveis como elementos quantitativos, com ajuda da aritmética. Ficou, assim, demonstrada, na análise dos diários, a grande incidência das marcas quantitativas, muito ligadas à arrumação espacial em lista, cuja função é dar informações sobre a ordenação dos elementos, enquanto classes e subclasses; e ainda formar uma seqüência cronológica, com o uso das datas e horários.

Neste sentido, os diários de Itsairu, mais do que os dois outros, são exemplos de organização dos fatos escolares espacialmente no papel, em seqüência cronológica. Ele faz o registro sintético de atos cotidianos, precedidos de datas e horários, alinhados verticalmente na página.

Tais listas aparecem como manifestações históricas dos primórdios do pensamento letrado e formam a base de uma história escrita, já que *a história oral (dos Kaxinawá) não lida com cronologias de eventos específicos e processos temporais* (McCullan 92, passim*).

Este foi também o caso dos escribas da Babilônia, que anotavam as datas dos eventos públicos e cujos arquivos foram essenciais para uma cronologia histórica.

As listas também fazem aparecer um princípio de classificação próprio à língua, mas que nas culturas orais não cumprem papel importante. A semelhança ortográfica ou morfológica para classificação dos itens, tomando como critério a pertinência a uma classe ou ao signo verbal inicial. É o caso das listas léxicas sumerianas ou das onomásticas egípcias, onde os objetos são agrupados por categorias gerais como plantas, animais, parte do corpo, ou por semelhança fonética ou ortográfica.

Ao contrário das anteriores, tais listas não têm sentido prático ou pragmático, estando mais ligadas à preocupação de ordem escolar, dos sistemas de instrução formal: como se utilizavam estas listas nas escolas era preciso dar-lhes uma forma pedagógica apropriada e regular. (Goody, 1977: 176-177*)

IXÃ: DISTANCIAMENTO E ABSTRAÇÃO

No caderno de Ixã, é feita uma transcrição dos exercícios escolares, por ele montados nas aulas de língua portuguesa e indígena, com a finalidade de ajudar na alfabetização de seus alunos. Tal exercício está organizado a partir da classificação ortográfica, tomando a seqüência alfabética em ambas as línguas e dando início, assim, à feitura de um dicionário bilíngüe na escola.

Ainda no diário de Ixã, encontramos a produção de um esquema gráfico mais elaborado que a lista: quadros de freqüência dos alunos, onde uma matriz de colunas verticais cruza-se com outra em linha horizontal.

A escrita combina necessariamente uma ordem vertical com uma lateral (...) o quadro é uma realização formal destas duas direções; ele estabelece uma relação entre os artigos de uma mesma linha, assim como entre aqueles de uma mesma coluna. (ib.: 213)

O fluxo do real e sua cronologia se reduz ali a itens numéricos, preenchidos por um código de sinais a partir de um procedimento de formalização gráfica. Este procedimento implica descontextualização e abstração, atividades intelectuais características, para os autores aqui citados, da "razão gráfica" (Goody: 1977) própria às culturas escritas.

Ixã é o único dos três professores que reuniu as informações da presença/ausência dos alunos na seqüência das aulas, em um esquema de abstração como o quadro, tendo construído dois quadros com tal finalidade, nos meses de janeiro e de abril, como vimos no capítulo anterior. Os dois outros professores utilizaram recursos textuais distintos: Tene e Ixã narram as informações sobre a freqüência dos alunos em prosa e em lista, respectivamente, ambos com apoio na *fórmula*.

Ixã construiu seu texto dentro das características e finalidades da língua escrita. Explora a narração em terceira pessoa, mesmo no texto do diário, por onde busca um afastamento da realidade vivida, tratando-se à distância e com formalidade de expressão: "*O professor Ixã, ele deu aula*" (...). Isto dá ao seu diário um estilo impessoal, de "relatório de atividades", conforme chamou seu trabalho, usando a capacidade de descontextualização da escrita para olhar pelo enfoque de um terceiro olho, que seu texto, de características mais analíticas, procurou realizar.

Precisamente a escrita, e sobretudo a escrita alfabética, torna possível uma nova maneira de examinar o discurso, graças à forma semi-permanente que dá à mensagem oral – aumenta, assim, o campo da atividade crítica. (Goody, op.cit.: 86)

A formação desse espírito crítico deve-se a fatores como a natureza visual do discurso escrito – sua capacidade de estocagem de informações – e também a abstrações e descontextualizações da situação pessoa-a-pessoa, vivida na comunicação oral. A eliminação do problema da memorização na vida intelectual deixa o espírito livre para dedicar-se a ler, na fixidez do texto, ao invés de fluir na seqüência cotidiana e na dinâmica da situação de enunciação.

Esse distanciamento do vivido e sua possível posterior compreensão, de forma abstrata e crítica, a que se refere Goody, fazem parte do esforço de cada um dos professores, na utilização de diferentes recursos discursivos e intelectuais, originados na natureza complexa dos sistemas de representação gráfico-visual, entre eles a escrita alfabética, a escrita numérica e o desenho figurativo.

REVISITANDO ALGUMAS TESES SOBRE ORALIDADE E ESCRITA

Goody afirma que as sociedades de tradição predominantemente oral distinguem-se das sociedades de tradição escrita, pelo menor uso que fazem de instrumentos intelectuais próprios aos exercícios de “ruminação construtiva”, que a escritura, mais que a oralidade, permite.

As sociedades ditas tradicionais se distinguem não tanto pela ausência de pensamento reflexivo, mas pela falta de instrumentos apropriados a este exercício de ruminação construtiva. (ib.: 97)

Assim, o tipo de racionalidade mais característica do espírito moderno e do desenvolvimento científico, nos moldes ocidentais, tem estreita ligação com a natureza da comunicação escrita. Esta dá permanência ao discurso, criando condições para seu exame reflexivo.

Nas situações de lecto-escritura, por exemplo, podem-se perceber as contradições, repetições e inconsistências do discurso, dando-se início ao processo de crítica construtiva, potencialmente desenvolvidas nas atividades de produção e recepção escrita.

A tese principal do autor, na obra mencionada, é a influência dos meios e modos de comunicação – a forma material desta comunicação – para mudanças ocorridas historicamente nas etapas do desenvolvimento humano: a escrita na Babilônia, o alfabeto na Grécia e a tipografia na Europa Ocidental tiveram papel decisivo nas mudanças intelectuais nas sociedades que delas se serviram. Essas mudanças foram conseqüências das possibilidades oferecidas pelas operações formais de natureza gráfica, chamadas de nova “tecnologia do intelecto”: a escrita tem importância decisiva, não só porque conserva a palavra no tempo e no espaço, mas porque *transforma* a língua falada: ela extrai e abstrai seus elementos constitutivos, permitindo procedermos a exames retrospectivos. Assim, a comunicação apoiada na visão leva a possibilidades cognitivas novas com relação àquela oferecida pela comunicação apoiada na audição (ib., passim).

Recentemente, a influência teórica da obra de Goody, entre outras, deu origem a uma interessante revisão do tema do letramento (Street: 1988), tendo sido construídos dois modelos gerais para o enquadramento analítico desta discussão, entre os quais a obra de Goody estaria em dialética tensão.

Por um lado, o modelo autônomo de letramento teria, em Goody, na obra *Literacy in Traditional Societies* (1968), seu principal paradigma. Tal modelo, em linhas gerais, afirma a influência quase determinista do meio de comunicação escrito na constituição intelectual das sociedades humanas letradas. Também afirma, por inversão mecânica, que a ausência deste meio traz conseqüências cognitivas inversas em sociedades do tipo ágrafas ou orais. Ele associa letramento com progresso, civilização, ciência, história, liberdade individual e mobilidade social. E, conseqüentemente, associa o iletramento às características do primitivismo, da imobilidade social, da ausência de ciência e de história, etc. Goody analisa as conseqüências cognitivas da escrita como capacidade de abstração e descontextualização, racionalidade, espírito crítico e código lingüístico elaborado. Por conseguinte, o iletramento implicaria ausência das capacidades intelectuais de abstração e de espírito crítico, o que significaria maior irracionalidade e utilização de um código lingüístico simples.

O modelo ideológico, por sua vez, concentra-se nas práticas específicas de ler e escrever, cuja natureza é entendida como social e cultural. O sentido destas práticas é construído socialmente por instituições sociais diversas, estando baseadas em contextos históricos específicos, portanto, nem neutras nem técnicas. Afirma este modelo a influência e determinação da formação social e ideológica das diversas sociedades na constituição do meio de comunicação em suas habilidades e funções. Variam, pois, os tipos de letramento em diferentes convenções sociais, culturais e ideológicas, segundo sua pertinência a contextos históricos específicos, enquanto no modelo autônomo a natureza do meio de comunicação – língua oral ou língua escrita – determina a constituição intelectual das sociedades orais ou letradas, de forma dicotômica, invariável e universal.

Para Street, a obra de Goody, ainda que bastante afinada com o modelo autônomo, principalmente em seu primeiro trabalho (1968), escapa desse enquadramento ao construir no seu livro seguinte – *The Domestication of the Selvage Mind* (1977) – um suporte para o modelo ideológico e um desafio ao antigo modelo. Enfatiza o autor, em sua análise das práticas sociais e históricas de letramento, “os quadros, as listas e as fórmulas”, mecanismos burocráticos diversos que constituíram, historicamente, o *corpus* do letramento humano, desde seus primórdios. Ele distancia-se, assim, das conseqüências universais e autonomamente construídas do letramento sobre o espírito humano, como teria sido afirmado em sua obra anterior, para se debruçar sobre as práticas sociais de ler e escrever, agora analisadas em sua dimensão histórica e social. (Goody, apud Street, 1988: passim)

Outro aspecto da questão, revisto em Street (1988), é a oposição mecânica entre sociedades do tipo oral e letrada. Sabe-se que, nos últimos duzentos anos, a maioria dos povos do mundo não vive em nenhuma das duas situações exclusivamente, mas sim participa ativamente de outras culturas, influenciadas pela circulação da palavra escrita e/ou pela presença de indivíduos letrados.

Afirma uma das autoras citadas por Street como representante do *modelo ideológico*:

Na prática, é o tipo misto, mais do que o puro, que fornece o caso típico para análise (...). Uma vez que a idéia de uma divisão básica é desafiada, não nos surpreende ver que a

interação entre modos de comunicação oral e escritos não são algo raro, representando não dois tipos radicalmente distintos ou estágios evolutivos diversos do humano, mas um aspecto comum do desenvolvimento da humanidade. (Finnegan: 1981, apud Street, 1988: 6)*

O modelo ideológico enfatiza, pois, a superposição e interação das duas modalidades de sistemas comunicativos – a modalidade oral e a escrita – em vez de estabilizar e imobilizar uma dicotomização mecânica entre estas categorias.

AS ATUAIS PRÁTICAS LETRADAS DOS KAXINAWÁ

Apropriei-me neste capítulo de algumas reflexões da obra de Goody (1977), sobretudo no que ela instiga e desafia o modelo autônomo do letramento, buscando solidificar minha análise das práticas letradas dos índios Kaxinawá, como exemplos de sociedades do “tipo misto”, em tensão entre a oralidade e a escrita, como venho demonstrando ao longo do trabalho. Na análise dos dados aqui reunidos, apontei para o fato de que não há formas puras de oralidade e/ou escrita, mas antes uma mesclagem destas. Convenções orais continuam a ser aplicadas nas formas letradas e vice-versa.

Recorri à reflexão sobre a escrita, a partir de um *corpus* historicamente construído por práticas letradas específicas, que assumiram a forma de listas, quadros e fórmulas.

Analisei, em três estudos de caso, um material empírico construído por três professores Kaxinawá. E, através deles, pude examinar as práticas reais letradas destes indivíduos, no âmbito das escolas indígenas, além de buscar entender qual é o valor e o sentido por eles atribuídos à escrita, em sua gênese historicamente reconstruída.

Os aspectos que nesta análise ficaram definidos como próprios à condição humana, em sua dimensão étnica e cultural, constituíram-se não sob o argumento da universalidade e invariabilidade, mas sim por sua articulação com uma experiência social historicamente gerada, como se viu mais detalhadamente nos capítulos II e IV.

Relacionar idéias gerais a um contexto social, longe de desprovê-las do seu sentido universal, de fato as restitui do vazio das abstrações sem nenhum sentido realmente humano.
(Street, op.cit., 1988: 228)

Apoiada em autores que vêm pensando a relação entre culturas orais e escritas, considere os *diários de classe* como parte de um *corpus* histórico, construído a partir das práticas sociais de letramento dos índios do Acre. Os diários foram aqui focalizados como novo instrumento intelectual utilizado pelos professores em um processo coletivo e individual de desenvolvimento e aprendizagem da escrita.

A escrita vem se constituindo, culturalmente, como veículo de controle sobre a realidade e sobre o próprio “saber/fazer docente”, instrumento de análise e reorganização das práticas curriculares cotidianas. Através desse novo modo de organização verbal, em sua dimensão gráfico-espáço-visual, as experiências vividas são transformadas em informações do *diário de classe*.

Busquei, ainda, situar as condições históricas comuns na origem social destes três professores Kaxinawá cujos diários foram analisados. Todos eles têm sua história de vida identificada em certos denominadores comuns: fazem parte da mesma etnia, ocupam uma posição similar na morfologia social do grupo e experimentam uma inserção política e ideológica, construída coletivamente, a partir de um mesmo projeto pedagógico de reconstituição da atual identidade Kaxinawá. Provêm os três de uma sociedade, como a Huni Kuĩ, de cultura predominante oral, até bem recentemente classificável como de tradição oral primária, para quem, portanto, a escrita é um valor social e cultural novo, amplamente almejado pela maioria atual da sua população jovem. A escola (o projeto educacional indígena) é o principal mediador desta aquisição.

Os três professores – agentes ativamente criadores desta passagem de um passado oral a um futuro escrito – experimentam um presente misto e em movimento, através de exercícios introdutórios às variadas funções sociais da escrita em contexto indígena.

Esses exercícios revelam um campo de vastas e diferenciadas configurações, com o uso criativo que fazem do ato verbal escrito, cada texto sendo único e um só, em sua singularidade. No C1, Itsairu, ao apreender o real, mantém o movimento, as formas e as cores do fato original, através da transcrição. Já no C2, ele constituiu e revela seu

esforço reordenador da experiência educativa, por meio de freqüente recorrência à lista, em sua relação estreita com a atividade intelectual de recuperação e de planificação da ação pedagógica. Ambas as experiências cognitivas e suas expressões discursivas – a transcrição e a lista – são próprias às culturas escritas e, por isso, ainda em processo de aprendizagem pelos professores índios, através da confecção dos seus *diários de classe*.

Tene refaz a narração histórica de seu cotidiano curricular, usando o gênero narrativo de forma particular. Com estilo formular e elaborada sintaxe, apoiado na força do evento educacional e sua seqüência no tempo, o professor monta sua cronologia, priorizando na escrita sua função mnemônica – de memória e registro – “contando a história que nós dá aula para os alunos, cada dia em dia (...)” (Tene, op.cit., 1991:1).

Ao optar pela narração, o autor persegue um fio narrativo. Segundo Ong (1982), a narrativa é a mais presente e funcional das artes verbais nas culturas orais, pois histórias são usadas para armazenar, organizar e comunicar o que se sabe. Se todo conhecimento humano vem da experiência processada mentalmente, é preciso vivenciar uma operação intelectual simples, como a de contar o que ocorreu, baseando-se, para tal, no fluxo do tempo vivido.

Desenvolver um fio narrativo, ou seja, uma *story line*⁴, é um dos modos característicos de lidar com este fluxo de tempo, próprios às culturas orais e transferidos às culturas escritas como um dos seus gêneros verbais mais abrangentes, presentes em muitas outras formas de artes verbais, mesmo as mais abstratas.

Tene traz, assim, para seu texto, as marcas de um gênero marcadamente oral, conseguindo, entretanto, manter um paralelismo cronológico entre a seqüência narrativa e a extranarrativa, nem sempre possível nas narrativas de natureza puramente oral. Para o referido autor, as culturas orais não estão ligadas no paralelismo temporal, pois a mente de um indivíduo de uma sociedade não-letrada tende a não seguir a cronologia linear. É comum, por exemplo, interromper-se uma narração para uma longa descrição de um personagem, ou de um local.

O controle narrativo viabiliza-se aqui com a figura do narrador-escritor, que dá características distintas ao texto de Tene com relação às formas orais. O rigor das seqüências cronológicas em suas marcas temporais, expressas por datas e horários, é o principal fio condutor do seu diário. Neste sentido, emergindo de uma cultura oral, Tene penetra

no mundo da escrita através de procedimentos intelectuais que estão no limiar das duas culturas: a ativação do uso da memória escrita e a abertura dos caminhos complexos e infundáveis da capacidade crítica e analítica, próprios à função do professor e a serem exercitadas na escrita dos diários.

O texto de Ixã organiza, de um modo mais definitivo, as informações características de uma cultura escrita, fazendo a passagem definitiva da voz ao texto, como procurei demonstrar. Utilizando-se plenamente dos recursos de um mundo gráfico, a escrita de Ixã permite a percepção visual e não só auditiva da palavra falada original, passando assim da orelha do ouvinte ao olho do leitor, e da voz do falante à mão do escritor. Seu caderno captura a palavra de origem, inserindo-a dentro do enquadramento gráfico, com extensas elaborações da palavra em exercícios escolares criados pelo autor. Ele transforma assim o seu diário numa lousa de páginas móveis, onde se lê a palavra e por trás das quais se esconde o personagem-autor.

O formalismo gráfico do diário de Ixã manifesta-se, assim, através de um estilo narrativo que busca a descontextualização e o distanciamento, mais próprios do discurso escrito, afastando do texto os sinais da oralidade original.

Os diários de Tene, Itsairu e Ixã cumprem duas das características e peculiaridades da narração histórica para os Kaxinawá; segundo estudo de McCullan, (1992), ao analisar as formas de história e memória narrativa nesta etnia:

Narrações como estas são veículos de conhecimentos histórico, das quais umas das especificidades é a necessidade de testemunho ocular, ou atribuição a uma fonte conhecida (...) se tal não ocorre, o narrador agrega a qualificação "Kiaki" ('diz que') à história, freqüentemente indicando que não tem responsabilidade sobre sua veracidade (...). Tais histórias sobre o passado constam de eventos que têm sentido imediato para o narrador e seus ouvintes. (McCallun, 1992: 12)*

Como vimos nos três autores, o uso prioritário do enfoque narrativo através da primeira pessoa, o recurso ao tempo presente, as transcrições das aulas pelos desenhos das lições dos cadernos, lousas, etc., são meios da linguagem verbal e pictográfica, que trazem

veracidade à narração, dando ao narrador e seus leitores um sentido realmente histórico, a partir de um ponto de vista Kaxinawá.

Também o significado imediato do texto está intrinsecamente relacionado à função social da escola e da escrita para o professor e seu público. Registrar o evento escolar, narrar sobre o que acontece na escola – o currículo indígena – é um trabalho intelectual valorizado como necessário, sem o qual, como alertou Tene, “se podem perder coisas importantíssimas”.

Escrever para não perder – eis a força do *diário de classe* e seu sentido socialmente construído como memória histórica, na fase atual de letramento entre os Kaxinawá.

O testemunho ocular do narrador/professor Tene, personagem principal presente à cena do texto e da escola, confere ao diário um *status* de documento histórico novo em sua dimensão escrita, com seu sentido advindo da função social da escola e do letramento na comunidade. Estão presentes, nesse tipo de documento, certas características de narração histórica da tradição oral dos Kaxinawá: o testemunho ocular e o sentido imediato para o narrador e seus ouvintes-leitores.

Na atual fase de contato interétnico, a escola e a escrita são fatores históricos importantes para os novos modos da cultura indígena Kaxinawá experimentar e atuar sobre o real, demonstrando a estreita relação entre a língua oral e/ou escrita em sua articulação com o intelecto humano na produção e reprodução cultural.

AS ATUAIS PRÁTICAS ESCOLARES DOS KAXINAWÁ

Tratando do campo específico dos diários de classe – no marco da pesquisa qualitativa recente, desenvolvida no contexto de Primeiro Mundo, com um grupo de professores catalões fazendo sua formação universitária (Zabalza: 1991), e em meu estudo de caso, no contexto do Terceiro Mundo, em sua especificidade de Amazônia Indígena, entre jovens professores índios – interessou-me a seguinte proposta de reflexão:

Quais os aspectos desta análise que são generalizáveis para a teoria educacional?

Em ambos os trabalhos, surpreendeu a nós, educadores-investigadores, a grande diversidade de formas de aproximação e manejo do

instrumento *diário* pelos professores-alunos. Esta liberdade era, também, uma das características da própria metodologia de investigação: deixar aberta a “consigna” ou a instrução, não dando orientação sobre os procedimentos a serem desenvolvidos, de modo que os diários expressassem o estilo pessoal de cada professor.

Três tipos de diários são classificados por Zabalza (ib.: 112), como categorias gerais operacionalizáveis na análise e reconstruídas teoricamente numa tipologia:

- 1) *Diário de Horários*: é o diário como organizador estrutural da classe. São os que especificam os horários ou a organização e seqüência das atividades a serem realizadas. Com pouca riqueza informativa, aparentemente, respondem a uma concepção do diário como requisito burocrático, semelhante ao plano de aula.
- 2) *Diário de Tarefas*: é o diário entendido como descrição de tarefas ou “lições”. Seu foco principal são as atividades curriculares que professores e alunos realizam em sala de aula. Alguns professores as descrevem minuciosamente, enquanto outros apenas as identificam. Em certos casos, incluem pontos de vista sobre os objetivos pedagógicos do professor na escolha de certas tarefas: o por quê e para quê as realizam. Este tipo de diário, mais do que os outros, permite, no entender de Zabalza, a compreensão da dinâmica de uma classe.
- 3) *Diário de Sujeitos*: é o diário entendido como expressão de características dos alunos e dos professores. Concentra seu foco de atenção nos sujeitos individuais participantes do processo educativo. É mais descritivo das características do professor e de seu pensamento sobre a aprendizagem dos alunos, mantendo referências constantes aos seus nomes, ao que cada um faz, como vão evoluindo, ou como os vê o professor, etc. Neste caso, o fator pessoal predomina sobre o fator tarefa.

Estes três tipos de diários não são excludentes entre si, como ficou revelado também em meu estudo de caso: encontrou-se, tanto o tipo misto mais completo, constituído pelas três modalidades – horário/tarefa/sujeito –, como pode-se ver na análise dos diários de Itsairu, quanto o tipo misto mais simples – horário/tarefa –, nos exemplos do diário de Tene, em que pude demonstrar a ausência de informação sistemática sobre o aluno individual ou menção à ação do professor e seus pontos de vista sobre sua prática.

Em nenhum dos três casos, portanto, deu-se o emprego de um tipo exclusivo, como o analisado por Zabalza. Nos estudos deste autor, encontraram-se múltiplos exemplos de tipos de diários exclusivamente

de tarefa, ou sujeitos, ou horário, sendo também possível o misto tarefa/sujeito, nunca tendo sido encontrado o tipo horário mesclado aos demais.

Os três professores Kaxinawá fizeram um uso misto da tipologia criada por Zabalza, sendo o *diário-horário* uma dimensão, como se viu, presente e permanente nos diários de Tene e Itsairu, pelos recursos da narração histórica e/ou da lista. Entretanto, o *diário-horário* é quase inexistente no caderno de Ixã. Este professor, apesar de iniciar seu relato diário escrevendo as datas das aulas, preferiu firmar as informações mais administrativas da Escola Bom Futuro da Técnica nos dois *planejamentos* por ele escritos em seu caderno.

O tipo *diário-tarefa* foi também realizado pelos três professores. Conjugadamente ao *diário-sujeito*, no caso de Itsairu, com seu “relatório de lição por aluno”, em que prioriza e superpõe estas duas ordens de informação a partir da descrição dos trabalhos de cada um dos seus alunos. No caso de Tene, a ênfase das tarefas realizadas em sala de aula se dilui no registro ação do narrador-professor. É esta ação educacional – executada por um sujeito que nem sempre está explícito e na maioria das vezes está oculto – a principal ordem da informação transmitida em seu diário, que esconde o sujeito individual por trás da ação educativa, narrada de forma mais ampla. Esta forma de registro da escola, a partir de uma abrangente área de ação dos sujeitos – que não são individualmente mencionados como em Itsairu, mas focalizados como membros do coletivo – dá a particularidade da concepção de escola e de diário para Tene.

O diário de Ixã, por sua vez, está estruturado de forma mais próxima ao tipo do *diário-sujeito*, em que o professor elabora um texto reflexivo sobre a prática docente, trazendo observações avaliativas sobre a qualidade do trabalho realizado por ele (“foi até boa a aula do professor Ixã Kaxinawá”), ou sobre os processos de aprendizagem dos alunos (“porque tem criança que gosta de gravar só na cabeça. É por isso que eu dei aulas para eles desse jeito e sempre mudando as letras de lugar”). Seu diário é também um extenso painel das tarefas e exercícios em língua portuguesa, língua indígena e matemática, elaborados pelo professor para o currículo de sua escola. Nesse sentido, é um exemplo do tipo *diário-tarefa*, como já demonstrado acima.

Pode concluir, com Zabalza, que:

... não se pode falar de diários bons e maus. Sem dúvida, se pode falar de maior ou menor nível de informação e

potencial formativo do diário. Tanto o diário centrado nas tarefas como aquele centrado nos sujeitos pode dar pé a importantes processos de reflexão e desenvolvimento profissional dos professores. E quando se pode contar com um diário do tipo misto, essa tarefa se facilita enormemente e é quando o diário adquire toda sua potência como instrumento de acesso ao pensamento e à atuação do professor (...). Quem sabe, em futuros trabalhos, se possa orientar algo mais, já na instrução ou consigna, de maneira que os professores incluam no diário estas e outras questões (...).

Uma primeira pergunta se coloca, neste ponto, ao investigador: a forma de afrontamento do diário como tarefa poderia ser transferível à forma de afrontamento do ensino como tarefa? Cabe pensar que os professores que centram o diário nas tarefas refletem nele sua forma de realizar as aulas? E os que centram o diário em aspectos pessoais, expressam as características didáticas de seu modo de fazer o ensino? Pode ser excessivamente arriscado tratar de chegar a uma conclusão a respeito. Mas sem dúvida este é um dos pontos que interessa saber, na perspectiva do trabalho com diários: o próprio diário como sintoma do estilo pessoal dos professores. (id., 1991: 112)*

Na minha forma de entender a questão teórica proposta por Zabalza, a pergunta acima pode se traduzir na seguinte: em que medida se equivalem enunciado e enunciação?

Se examinamos esta questão teórica geral a partir dos estudos de casos aqui realizados, as questões que se colocam são essas:

- De que modo se pode relacionar as práticas docentes vividas e os currículos construídos pelos três professores Kaxinawá nas escolas com o *quê* e o *como* os professores autores contam em seus diários?
- Em que medida as práticas curriculares analisadas através da leitura dos diários exprimem a realidade do currículo de fato vivido nas escolas por estes professores?
- Qual a relação entre o currículo narrado e o currículo de fato realizado no cotidiano escolar desses três Kaxinawá?
- Como relacionar o cotidiano, em seu fluxo heterogêneo de fatos educativos vividos por alunos e professores nas escolas, com o discurso escrito sobre esse cotidiano, materializado em forma de *diários de classe*?

Esta é a questão de fundo que marca todo o caminho da pesquisa, na dimensão teórica de caráter interdisciplinar em que relaciono o campo do lingüístico, do antropológico e do pedagógico. Busco reunir temas como a escrita e a escola em uma sociedade indígena Kaxinawá, através da análise simultânea de duas ordens de problemas: o educacional indígena e sua expressão discursiva. Examino, por um lado, o cotidiano da escola, conforme foi vivido pelos três professores – Itsairu, Tene e Ixã – além de, por outro lado, analisar a organização de seus discursos sobre este cotidiano.

Outro aspecto a destacar de cada um dos diários diz respeito à maior ou menor presença do leitor na estruturação discursiva desses textos. Tal variação é o resultado de duas vertentes complementares na construção da narrativa pelos seus autores, a referencial e a expressiva, segundo terminologia adaptada de Jakobson, em sua famosa classificação das seis funções da linguagem ⁵ (Jakobson: 1975, apud Zabalza, 1991: 44).

Os diários mais centrados na função referencial ou informativa priorizariam uma reflexão sobre o objeto narrado (Zabalza: 1991) e fazem freqüentes descrições da situação da escola, características dos alunos, desenvolvimento das atividades ou das tarefas, aspectos objetivos do desenrolar das aulas, etc.

Os diários mais centrados no componente expressivo ou emotivo priorizam informações:

sobre si mesmo, o narrador (que é ele mesmo como ator e portanto protagonista dos fatos descritos e ele mesmo como pessoa capaz de sentir e sentir-se, de possuir emoções e desejos, intenções, etc.) (...).

Em alguns diários prevalece intensamente a dimensão leitor (estão mais saturados da função expressiva: visão poética, analógica, auto-referências emotivas, etc.). Em outros diários predomina a dimensão realidade (estão mais saturados pela função referencial: descrições do que se faz, dos programas que se seguem, narrações objetivas de como são e como ocorrem as coisas em sala de aula, etc.). Também existem casos mistos, em que os diários aparecem como uma mescla (com divesas proporções dependendo do dia narrado) de aspectos expressivos e descritivos. (ib.: 94-95)

Entre os três professores Kaxinawá, Tene é o que mais se aproxima de um tipo de diário com componentes mais referenciais, em que o narrador escreve tendo em vista contar a história da escola (“cada dia em dia”) para um leitor (Tene, op.cit.: 1991). Seu texto, como se viu, é estruturado, exclusivamente, a partir um código lingüístico de domínio deste leitor, a língua portuguesa, segunda língua do autor. Além disto, poucas informações são dadas sobre o narrador-professor: todas as informações estão referidas no funcionamento das aulas e das demais atividades comunitárias, entendidas como parte do escolar. Esta *função informativa* do texto, focando o social-educacional, vem facilitada através de uma forma reiterativa, pelo recurso à *formula* e pela recusa à utilização de outro meio de expressão que não seja a língua portuguesa escrita.

Já Itsairu, ao contrário de Tene, apela para a função expressiva e emotiva do diário, principalmente, através do uso de outros meios de narração mais polissêmicos como a linguagem pictográfica. Expressa-se em muitos trechos de seu diário a partir da técnica do desenho figurativo e geométrico, fazendo-o de forma criativa e com pelo menos cinco variações:

- o desenho figurativo como conteúdo das “lições dos alunos”, transcritas da lousa e do caderno do aluno para o do professor;
- o desenho da cena escolar, focados os alunos em posição deitada ou sentada no espaço da sala;
- o desenho emblema ou logotipo de certos conceitos elaborados no diário (a escola, a escrita, os alunos);
- o desenho como adorno ou ornamento do suporte da escrita (a página do caderno);
- e o desenho metalinguagem, quando narra pelo desenho a concepção Kaxinawá de escola, relacionando a escrita e o desenho (materializada na palavra *kene*).

Ixã faz um diário com a utilização das duas funções bastante mescladas. Por um lado, a *emotiva*, já que expressa, mais do que os demais, opiniões e observações pessoais sobre sua prática docente e decisões por ele tomadas com relação à organização escolar. Algumas vezes tal componente expressivo se manifesta em certos trechos enigmáticos da narração, seja pelo uso sem tradução de texto na língua Kaxinawá, seja pelo uso de recursos gráficos não explicitados. Ele parece ignorar, em algumas passagens, a presença potencial do leitor na estruturação do seu texto. Neste sentido, seu relato fica muito próximo de um entendimento do diário como explicitado a seguir:

O diário é antes de tudo algo que alguém escreve desde si mesmo e para si mesmo: o que se conta tem sentido pleno unicamente para aquele que é ao mesmo tempo autor e principal destinatário da narração. (ib.: 95)

Por outro lado, como já foi observado anteriormente, Ixã é o que escreve seu relatório em um estilo o mais próximo da tradição do documento escolar, incluindo nele passagens onde se refere a si mesmo na terceira pessoa, num distanciamento próprio ao texto institucional. Nestes momentos do texto e naqueles onde elabora quadros de frequência, também bastante padronizados e em consonância com o modelo distribuído pelas inspetorias municipais de educação, Ixã demonstra estar em circuito conectado com seu possível leitor: o assessor não-índio, mas membro, como ele, da instituição escolar.

Através de um texto cuja estruturação revela um narrador-identificado basicamente com seu papel docente ("o professor Ixã"), que constrói sua mensagem tendo em vista um leitor (o assessor, membro da instituição escola), Ixã faz um uso particular da função *informativa* da linguagem em seu diário, mesclando-a à função *emotiva*, como acima analisado.

Notas

¹ As *metades* são categorias antropológicas que enunciam o sistema de parentesco e de transmissão dos nomes aplicáveis entre algumas das sociedades indígenas, para dar conta de sua organização social. Entre os Kaxinawá, "a questão é relacionar o sistema de transmissão dos nomes próprios, que seguem uma divisão da sociedade em duas metades e em seções que atravessam as metades, dividindo-as por gerações e por sexo – com as regras que regulam a preferência matrimonial, que também seguem a divisão em metades e em gerações." (Lagrou, 1991: 74)

¹ Embora lingüistas como Street Brian (1988) discutam esta hipótese do autor, tomo-a para a compreensão de certos recursos discursivos utilizados no diário de Tene.

² Ao mencionar o *contexto histórico*, enquanto fator fundamental na elaboração do currículo da escola de Tene, estou referindo-me a fatos como o contato permanente dos Kaxinawá e demais grupos indígenas da região com as frentes extrativistas e agropecuárias; a conseqüente condição de índio-seringueiro e comerciante, a luta emancipatória pelos direitos, os cursos de formação realizados com a CPI/AC, etc.

³ O conceito de *cultura oral primária* encontra-se na obra de Ong (1982), referindo-se a um tipo de sociedade que se encontre preservada de qualquer contato com as sociedades de culturas escritas, e/ou na qual nenhum de seus membros é letrado. Trata-se, portanto, de uma categoria abstrata, não mais aplicável a nenhuma sociedade indígena atual. Ong vem sendo criticado por diversos representantes da moderna antropologia lingüística, que lhe atribuem excessiva simplificação e polarização na análise das sociedades consideradas orais e escritas, ignorando seus aspectos mistos e conflitivos.

Ela é primária por contraste com uma oralidade secundária da cultura contemporânea de alta tecnologia, na qual uma nova oralidade é sustentada por aparelhos eletrônicos – como o telefone, o rádio, a televisão e outros – cujo funcionamento depende da existência da escrita e da impressão. (ib.: 11)

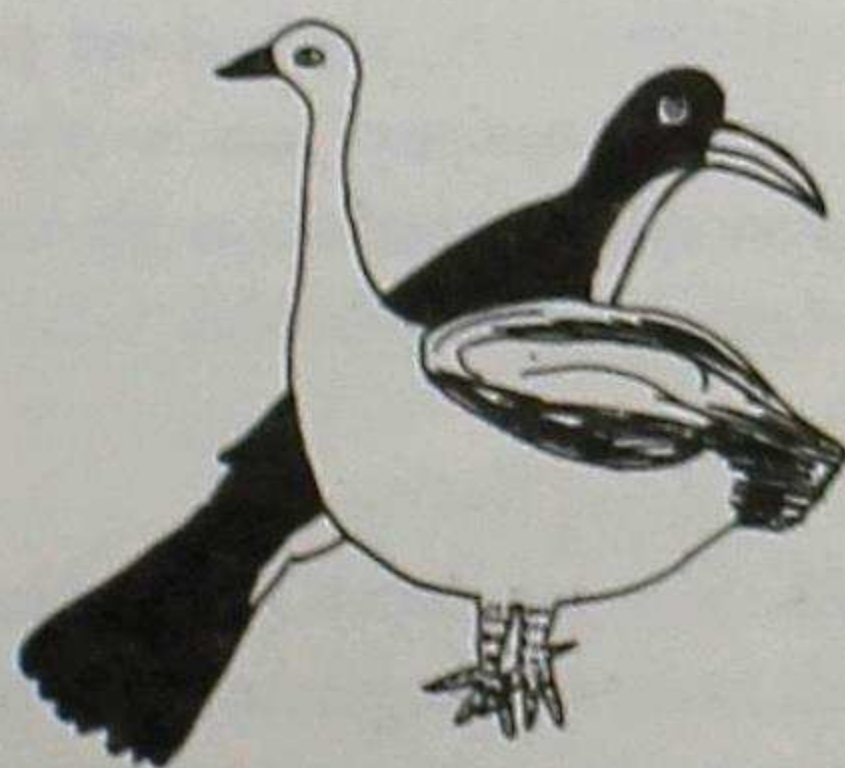
⁴ Tal conceito pode ser melhor entendido na obra de Ong (op.cit.), em especial no capítulo 6 – *Oral Memory, the Story Line and Characterization* (139-155).

⁵ Trata-se de artigo “A linguagem e suas funções”, escrito em sua obra *Linguagem e Comunicação*, onde o autor chega a uma classificação das seis funções lingüísticas que podem estar predominantemente desenvolvidas na emissão de qualquer mensagem verbal a um destinatário: a *informativa*, a *poética*, a *emotiva*, a *conativa*, a *fática* e *metalingüística*.

CAPÍTULO VII

.....

Novas perspectivas e possibilidades



Novas perspectivas e possibilidades

A resolução das contradições teóricas só é possível através de meios práticos, através da energia prática dos seres humanos. Portanto, esta resolução não é, de forma nenhuma, uma tarefa apenas do entendimento, mas da vida real. Uma tarefa que a filosofia esteve incapacitada de resolver, precisamente porque a encarou como um problema exclusivamente teórico.

(Marx, 1844: 87 apud Ginsburg, 1988: 199*)

Para concluir, este capítulo apresenta perspectivas de trabalho advindas do processo de construção desta pesquisa-ação, relacionando-a com a categoria de *praxis crítica* na educação de professores (Ginsburg: 1988), a partir da qual entendo também a minha contribuição à formação dos professores indígenas do Acre.

A praxis crítica é o processo que combina a teorização crítica e a prática crítica. A meta aqui é combinar uma posição crítica com relação à sociedade, à escolarização e à educação de professores, e ao mesmo tempo desenvolver e refinar estratégias de ação para intervenções na arena política, econômica e ideológica. (Ginsburg, 1988: 202)*

Também recorro à tipologia construída por Giroux (et alii¹: 1985), de *intelectual transformador* em oposição à de *intelectual crítico*, distinção que coincide com a forma como represento e concebo meu papel social e humano de professora e intelectual. Forma esta que estende-se e amplia-se aos novos papéis desempenhados por professores índios do

Acre no seio de suas próprias comunidades e da sociedade brasileira como um todo. Esses autores argumentam que, como indivíduos,

os "intelectuais críticos" são críticos da desigualdade e da injustiça, mas eles normalmente recusam-se ou são incapazes de mover-se além de sua postura isolada ao terreno da solidariedade e luta coletiva (Giroux, Aronowitz, 1985: 37). Em contraste, os intelectuais transformadores ajudam a analisar variados interesses e contradições em educação e sociedade e colaboram com outros na articulação de possibilidades emancipatórias, trabalhando em direção às suas realizações. (Giroux e McLaren, 1986: 215; apud Ginsburg, 1988: 202)

Esta é a concepção de trabalho identificada com uma proposta de ação intelectual transformadora, que marcou, desde sua gênese, minha atividade educacional indígena, materializada, em sua etapa atual, na dissertação aqui apresentada. Pretendo aqui apresentar perspectivas, novos caminhos e possibilidades a serem transformados em práxis, através da execução de uma ação contínua e crítica no terreno da educação escolar indígena.

Mais um vez, estarei transitando entre a teoria e a prática, levando a todos os professores, e não apenas aos três analisados, os resultados da análise das práticas curriculares examinadas, através da leitura sistematizada dos *diários de classe*. Neste sentido, estou tomando como princípio e pondo em prática uma idéia de currículo

(...) não como meio de instrução para melhorar o ensino, mas como expressão de idéias para melhorar os professores. (Stenhouse, 1985: 103)*

Continuaremos refletindo, pois, a partir das práticas, nas ocasiões de curso, caso a caso, sobre o que está acontecendo no currículo de cada escola cujos documentos nos são anualmente entregues. Resta, agora, voltar a estimular a escrita e a análise crítica desses e de novos documentos escolares, em sala de aula, junto aos professores índios, nos próximos Cursos de Formação que ocorrem todos os anos em Rio Branco, entre os meses de janeiro e março. Perguntas com função didática orientarão a leitura para determinados aspectos que estimulem a reflexão pedagógica.

SUGESTÕES PARA O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ÍNDIOS DO ACRE

Cabe nesse momento observar a variedade/uniformidade dos assuntos selecionados pelo professor no período documentado.

- Houve alguns conteúdos mais freqüentes do que outros; por quê?
- O professor acompanhou e registrou o desenvolvimento individual dos alunos ou deu-lhes um tratamento igual?
- Há uma seqüência dos conteúdos que aponte para uma organização particular?
- O professor está incluindo conteúdos da sua cultura indígena no currículo?
- A língua indígena é estudada enquanto conteúdo curricular ou só usada como veículo de comunicação?
- Há prática curricular bilíngüe revelada no ensino e uso de duas línguas?
- Quais os materiais didáticos que estão sendo empregados? Os escritos pelos próprios professores com a equipe de educação e editados pela CPI/AC, os distribuídos pelas inspetorias municipais de ensino, ou ambos?
- Quais os procedimentos de avaliação reproduzidos e/ou criados nas escolas?
- Há utilização das “provas finais” difundidas pelas inspetorias e/ou os professores elaboram suas próprias “provas” e sistemas de avaliação?

Tais reflexões deverão servir à formação dos professores índios para a nova profissão, chamando atenção para os aspectos contraditórios do currículo a serem constantemente desafiados e superados. Por outro lado, aumentarão a nossa capacidade de entendimento de algumas relações não analisáveis à luz da teoria aqui brevemente exposta, que sobretudo os próprios autores-professores índios poderão fazer revelar.

Dando continuidade ao estímulo didático de outras reflexões (feitas anteriormente nos cursos de formação desses professores, em 1991 e 1992, quando foram discutidos mais sistematicamente os *diários de classe* e sua função pedagógica) voltarei a estimular a elaboração escrita do significado e do valor que vêm tendo a escrita dos *diários de classe* para o aprimoramento da prática de professor e de autor de documentos sobre a escola.

Estarei indo ao encontro das questões educativas e lingüísticas de características específicas e ao mesmo tempo abrangentes, relativas não

só às práticas e reflexões sobre o Acre indígena, mas à atual pesquisa em educação produzida na Europa hispânica:

Desta maneira, o próprio ato de escrever, de escrever sobre sua própria prática, leva o professor a aprender através de sua narração. Ao narrar sua experiência recente, não só a reconstrói lingüisticamente, mas também como discurso prático e trabalho profissional (a descrição se vê continuamente desdobrada por abordagens reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e as justificativas que fundamentam os fatos narrados). Ou seja, a narração se constitui em reflexão.(...) Como assinalou Bereiter (1980), a escritura desenvolve uma função epistêmica na qual as representações do conhecimento humano se modificam e se reconstróem no processo de serem recuperadas por escrito. O personagem que escreve a experiência vivida se dissocia do personagem cuja experiência se narra (o eu que escreve fala do eu que atuou há pouco; isto significa que é capaz de ver-se a si mesmo em perspectiva, em uma espécie de negociação entre três partes: o eu narrador, o eu narrado e a realidade). (Zabalza, op.cit., 1991: 94)*

Outros aspectos e dimensões do pedagógico podem ser analisados, ao tomarmos outro ponto de vista, não mais o do professor índio mas de quem, como nós, assessora e busca compreender suas escolas. Neste caso e desta perspectiva, qual a função do diário como documento? Que tipos de informação um leitor-assessor poderá ter sobre determinada escola ao ler este material do professor?

Pode-se afirmar que uma variedade de aspectos do currículo – da prática docente e da própria organização escolar – é analisável por esse provável leitor.

Assim, uma unidade de um curso de formação de professores pode ter como tema a seguinte questão: *O que podemos ler num diário de classe?* Nesta unidade, a ser desenvolvida em situações de formação pedagógica, refletiremos e examinaremos a relação dos diários com os vários aspectos da educação indígena: desde aqueles relativos à organização da escola – como o calendário escolar, a frequência, a merenda, os materiais escolares, as relações institucionais etc. –, até aqueles de caráter menos administrativo e mais pedagógico – como a

seleção e distribuição das disciplinas e dos conteúdos ao longo do ano, os procedimentos de ensino e de avaliação utilizados pelo professor na sua escola.

Pode-se analisar, também, qual o *pensamento do professor* sobre seu trabalho, examinando se aquilo que ele expressa em seu diário são idéias próprias e/ou apropriadas sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Ou ainda analisar, com ele, autor e professor, que concepção de educação indígena se manifesta através de seu trabalho.

Além destas questões acima mencionadas, relativas mais especificamente ao pedagógico, o leitor-assessor pode ver no diário a competência lingüística escrita daquele professor: de que forma ele está se apropriando das convenções ortográficas e discursivas da língua portuguesa, através da qual se expressa, e como se comunica utilizando este tipo de texto. Que usos originais faz deste gênero de narrativa? Como recorre a esquemas de representação e narração mais próprios a sua cultura indígena e os reinscreve na escrita dos diários?

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EM CONTEXTO INDÍGENA

Outro trabalho educativo derivado da pesquisa pedagógica que venho realizando através da análise dos diários, a ser realizado com os professores nos cursos de formação, entendido atualmente pelos próprios professores índios do Acre como fundamental para o fortalecimento e aprimoramento de suas práticas, está relacionado às atividades docentes de *planejamento e avaliação*.

Como se pode ler no Capítulo V, onde fiz os três estudos de caso, destacou-se na leitura dos relatos, com exceção do de Ixã, um determinado esforço de *planejamento*, expresso num plano de distribuição das disciplinas, horários, datas e grupos de alunos, que não foi executado ou posto em prática no *currículo de fato* experimentado em suas escolas. Estas tiveram seu currículo selecionado e seqüenciado sob influências dos eventos sócio-comunitários e culturais, ou das interações professor-alunos na sala de aula.

Ou seja, Ixã foi o único dos três professores a executar em sala de aula o plano de curso que organizara previamente. A distribuição das disciplinas de sua escola, dentro do calendário por ele organizado no

início e no meio do ano, foi obedecida, como demonstrei no estudo de seu diário. Sua autonomia e criatividade, por outro lado, destacaram-se na análise, quando pude verificar a enorme variedade de atividades curriculares por ele criadas e transcritas no diário, ao cumprir com extrema criatividade o currículo genérico planejado.

Já Tene e Itsairu – embora revelando em suas práticas docentes uma variada capacidade de escolha e criação de unidades ou conteúdos curriculares originais, como as atividades comunitárias, o teatro e o desenho – não ordenaram a seqüência das suas aulas dentro de uma lógica que priorizasse questões como a unidade temática e a complexificação gradual do processo de aprendizagem.

Verificou-se no diário de Itsairu a escolha de uma seqüência de conteúdos que não apresentaram linearidade temática nem em nível de abstração, como no exemplo recuperado da seqüência dos números romanos, seguidos pela soma através do método da árvore, da multiplicação e do alfabeto em Kaxinawá. Tais fatos parecem demonstrar e significar alguns aspectos relevantes da pedagogia indígena em construção, que apresento como conclusões, sugestões e hipóteses a serem pensadas na continuidade deste trabalho, no que diz respeito à formação destes professores.

Penso a necessidade do planejamento do ensino – assim como de outras práticas, como por exemplo a nova produção extrativa, agrícola e artesanal para a comercialização – como atividade mental e lingüística extremamente fundada na escrita, ligada ao novo ordenamento das sociedades indígenas e às necessidades advindas do enfrentamento de novas situações no mundo do capital e do mercado.

O planejamento realizado pelos três professores, como analisado anteriormente, apresentou-se na forma de “um esforço classificatório e organizador”, sintetizado em algumas das páginas dos diários, em forma de planos de curso ou tentativas de prever e organizar o futuro da escola sob um maior grau de controle, com vistas a um melhor resultado. Qual o resultado representado no campo do imaginário desses professores? Orientam a sua ação a partir da noção de objetivos, categoria central para a formulação de qualquer tipo de planejamento? Que objetivos e quais os resultados eram esperados por eles ao escreverem ou apenas imaginarem o seu “plano de lecionamento”? Como avaliar, portanto, a relação entre o planejamento, execução na escola e os resultados?

Nesta reflexão, revisaremos criticamente conceitos da literatura sobre planejamento educacional, como os “objetivos” e os “meios” ou

“procedimentos” utilizados para a realização e avaliação das atividades. Faremos, enfim, a apropriação destas categorias gerais a partir de exercícios de avaliação retrospectiva do funcionamento das escolas de cada um deles, a partir de seu próprio esforço crítico.

Pretendo, assim, ampliar a discussão do tema *diário de classe*, de modo a responder melhor as perguntas que vêm sendo feitas:

O que é o plano de aula e o plano de curso?

Para que servem e como escrevê-los de forma funcional, do ponto de vista de quem faz cotidianamente a escola indígena?

Esses documentos escolares diversos – os diários de classe, os planos de curso, de unidade e de aula – serão pensados a partir de situações concretas vividas em sala de aula, ou no contexto maior da aldeia e da cidade. Parte-se do pressuposto que hoje, nas mais variadas situações, faz-se necessário para os grupos indígenas planejar, executar e avaliar, de forma original, considerando o modo específico de seu funcionamento cultural e mental.

A proposta é construirmos um entendimento da natureza e função desses textos e técnicas escolares – diários, planejamento e avaliação – a serviço do professor indígena e do trabalho que realiza para sua comunidade, e não, como historicamente foram constituídos, mecanismos burocráticos de controle externo à escola por parte das instituições educacionais.

A construção de uma noção do planejamento educacional se estenderá para o exame e prática de outras funções do planejamento, aplicando-se essa idéia a outras situações culturalmente adequadas, onde este se faz cotidianamente ou eventualmente necessário.

A LÓGICA DA PRÁTICA EDUCATIVA INDÍGENA KAXINAWÁ

Os cursos de formação de professores indígenas vêm utilizando uma parte da pesquisa realizada por mim nos *diários de classe* dos professores. Como vimos até aqui, há um tipo de “racionalidade” na condução da prática escolar, em que a seleção e a seqüência dos conteúdos e atividades curriculares obedece não a uma lógica previamente estabelecida por uma ação de planejamento, mas, sim, a uma lógica da prática, derivada desta conformação do “*habitus*,”

enquanto um princípio” (Bourdieu: 1987) que atualmente caracteriza as ações escolares indígenas.

Pode-se lançar mão desses conceitos da obra do referido autor, com certa simplificação, para ajudar a entender os “modos de existência dos princípios reguladores e de regularidade das práticas” (Bourdieu, 1987: 72) encontradas na análise dos três diários. Sugiro que se analisem, no futuro, os princípios reguladores das práticas educativas escolares indígenas, ou a constituição histórica do *habitus* entre os professores indígenas do Acre. Ampliar-se-ia, assim, o âmbito e a profundidade da análise que ensaiei neste trabalho, quando tomei como material os *diários de classe* e, como objeto de estudo, o currículo em construção nas três escolas Kaxinawá.

Entendo aqui, resumidamente, a noção de *habitus* como:

esta disposição para realizar condutas regradas e regulares fora de toda referência às regras; em sociedades onde o trabalho de codificação não está muito avançado, o habitus é o princípio da maior parte das práticas. (Bourdieu, 1987: 72)*

Como afirma esse autor, nas sociedades em que há menor utilização de processos de codificação, o *habitus* estará ainda mais presente. A codificação é aqui entendida como

regras explícitas, expressas, formuladas, que podem ser conservadas e transmitidas oralmente ou por escrito. Estas regras podem ainda estar constituídas em um sistema coerente, de uma coerência intencional, querida, a partir de um trabalho de codificação, que incumbe aos profissionais da forma, da racionalização, os juristas. (ib.)

A sociedade Kaxinawá, aqui estudada, ainda que com claros processos de codificação em âmbitos tradicionais de sua vida social e cultural, vive, neste momento de sua história do contato, situações novas como a escola, onde os processos de codificação, orais ou escritos, ainda não estão formulados de forma intencional, explicitada. De tais situações, portanto, derivam práticas fundadas no *habitus*, entre elas o currículo de fato ou real, aqui estudado através do currículo narrado pelos três professores. Tal currículo narrado, como viu-se, apresentou características

desta lógica da prática de que nos fala Bourdieu, isto é, “uma lógica boa para a prática, necessária e suficiente para a prática”. (ib.)

A lógica da prática, no caso Kaxinawá, fez com que as escolhas e decisões definidas no cotidiano da escola fossem guiadas por fatores que escaparam à previsibilidade e regularidade próprias ao planejamento, como os fatos e eventos do dia a dia da aldeia e as interações sociais dentro e fora da sala de aula. Por exemplo, a visita de um assessor, ou do agente de saúde à escola determinaram, em boa parte, o conteúdo escolhido para a aula do dia. Do mesmo modo, a saída para uma caçada ou a abertura de uma estrada de seringa, ou uma reunião dos membros da comunidade para assuntos de interesse geral, influenciaram não só o calendário, mas a própria área de conhecimento abrangida pelo currículo. Este estendeu-se elasticamente para outros campos da vida social, considerados como parte do educativo.

Pretende-se valorizar esta dinâmica do curricular, que estou chamando de uma *lógica da prática*, culturalmente fundada, que vêm caracterizando as escolas indígenas Kaxinawá, em seu calendário, ritmo, conteúdos e atividades. Nelas, as escolhas curriculares são feitas cotidianamente pelo professor e sua comunidade, a partir de um tipo específico de planejamento, pautado na prática social do grupo, e não em uma racionalidade cartesiana em que a previsibilidade seja levada ao grau máximo e a inventividade e a autonomia individuais substituídas pelo controle exercido a partir de um plano.

EM BUSCA DE NOVAS CODIFICAÇÕES: UMA PROPOSTA

Nos próximos cursos de formação, penso enfatizar não a noção de rigidez do plano, mas a flexibilidade do fluxo curricular na escola, sem, contudo, deixarmos de problematizar com professores certos aspectos da prática pedagógica que deverão ser aprimorados. Poderão ser identificados os problemas experimentados do ponto de vista pedagógico na sua sala de aula (fazendo-se portanto uma avaliação da prática docente). A partir daí, poderão ser construídas situações de planejamento individuais e coletivos, para a solução de problemas bem específicos enfrentados nas relações de ensino aprendizagem, tendo como objeto as diversas disciplinas que estão sendo lecionadas. Para a

experiência do planejamento de ensino em diferentes disciplinas, faz-se necessário elaborar e executar esta proposta de curso junto aos assessores das demais disciplinas do currículo, resgatando-se, com eles e com os próprios índios professores, as possíveis situações problemáticas no encaminhamento do currículo.

Além disso, refletiremos sobre a avaliação escolar, na mesma perspectiva crítica apontada para o planejamento, vendo a inter-relação necessária entre ambos, e sobretudo, pensando a função da avaliação na aprendizagem do aluno e na reorganização do professor, isto é, em seu planejamento cotidiano. Técnicas de avaliação diagnóstica, formativa e somativa² serão experimentadas em diversas atividades de aula, pautadas nas próprias práticas dos professores nas escolas indígenas, que, em alguns casos, já as executam de forma, muitas vezes, bastante criativa e funcional.

A atividade de avaliação realizada pelos três professores em sua escola – e analisada na leitura que fiz dos diários – foram destacadas em dois momentos como parte do currículo da Escola Nova Vida: as atividades denominadas como “Prova de Estudo” e “Pequeno Texto de Informação”. Ambas têm características semelhantes, no sentido de transferirem ao aluno individual a responsabilidade pela seleção e execução do conteúdo da sua auto-avaliação. A Escola Nova Mágica de Tene também realizou com seus alunos, no final do ano, um tipo de avaliação denominada aqui “Relatório de Atividade”. Ixã, entretanto, não menciona no diário nenhuma atividade relacionada à avaliação, o que não significa dizer que esta esteja ausente de sua prática docente.

Pode-se afirmar, ainda, que os três professores, de modos e em perspectivas diferentes, realizaram um mesmo procedimento de avaliação ao escreverem seus diários e neles registrarem a história da sua escola: seja como fez Itsairu com um foco em *close* nas lições feitas pelos alunos individuais; ou como fez Tene, com o foco na narração do conjunto dos aspectos que constituem o escolar, aí incluído o sócio-comunitário; seja ainda como fez Ixã, ao destacar a sua própria ação docente, transcrevendo minuciosamente as lições por ele criadas e, eventualmente, algumas das soluções escritas por seus alunos.

Estes procedimentos de registro são, por um lado, esforços lingüísticos de aprendizagem da escrita em sua segunda língua, o português, ao mesmo tempo que significam e expressam um trabalho de auto-avaliação do professor do seu desempenho e o dos alunos na escola. Assim, tanto o exercício feito pelos professores de escrita dos

diários de classe, como aqueles feitos pelos alunos, da escrita do "Relatório de Aluno", ou "Pequeno Texto de Informação", ambos são procedimentos avaliativos, já que relatam a história do ano letivo, pela perspectiva de sua aprendizagem.

Tais exercícios vêm ao encontro do que afirma e propõe a professora Jussara Hoffman, em sua obra dedicada ao estudo da avaliação nos meios urbanos brasileiros, como "mito e desafio", apesar da distância física e cultural que separa a Amazônia Indígena do resto do país:

É necessário repensar o significado dos registros (ou relatórios) de avaliação. Proponho aos educadores um exercício de reflexão sobre suas crianças (cada uma em particular). (...) O significado dos "relatórios de avaliação" (como sugiro denominá-los) deve desvincular-se de exigências burocráticas das instituições. Quando elaborados, precisam resguardar o princípio de favorecer o prestar atenção às crianças em seu desenvolvimento. Não podem ser elaborados, por outro lado, a intervalos bimestrais ou semestrais, mas devem resultar de anotações freqüentes sobre o cotidiano de cada criança, de modo a subsidiar permanentemente o trabalho junto a ela, desvelando caminhos ao educador para ajudá-la a ampliar suas conquistas. (Hoffman, 1993: 107)

No caso estudado dos professores Kaxinawá, estes, através da escrita do seu "relatório de lecionamento" podem avaliar não só os alunos, mas também sua própria aprendizagem da tarefa de ensinar na escola indígena. Assim como podem exercitar-se, como professores-alunos, aprendendo a serem escritores/autores de textos em português, especialmente ao construírem esse novo tipo de documento escolar indígena, o *diário de classe*.

No caso dos alunos dessas escolas Kaxinawá, os textos por eles produzidos sobre sua própria aprendizagem, ao longo do ano, estimularam uma atividade reflexiva, de características bastante positivas, como já foi visto: à narração do que "já aprendi" se segue a do que "ainda não aprendi", revelando o exercício de uma capacidade crítica, e ao mesmo tempo um caminho de possibilidades cognitivas não bloqueadas pelo medo do fracasso. Não é esta uma das alternativas e desafios à avaliação tradicional, somativa ou classificatória, que defendem hoje os teóricos deste tema?

Todas essas formas de avaliação aqui analisadas não implicaram, como verifiquei, atribuição de nota ou conceito aos alunos, mas solicita-

ram, tanto do professor, quanto do aluno um trabalho de *mediação*³ e revisão crítica e seletiva de alguns dos conteúdos do currículo da sua escola.

O que meu aluno compreende? Por que não compreende? Duas questões fundamentais que não vêm sendo abordadas com a freqüência necessária pelos professores. Formulá-las é tarefa primeira e essencial da ação avaliativa (...). Dessa forma, o processo avaliativo a que me refiro é um método investigativo e que prescinde da correção tradicional, impositiva e coercitiva. Pressupõe, isso sim, que o professor esteja cada vez mais alerta e se debruce compreensivamente sobre todas as manifestações do educando. O erro lido em sua lógica, as hipóteses preliminarmente construídas pelo aluno ("o ainda não, mas pode ser") são elementos dinamizadores da ação avaliativa enquanto mediação, elementos significativos na discussão, contra-argumentação e elaboração de sínteses superadoras. (id., 1993: 6879)

Pretende-se, assim, em atividades didáticas criadoras, poder refletir e experimentar com eles estas novas práticas, cujas regras, recuperadas do cotidiano, necessitam ser melhor explicitadas, ou codificadas, já que, a partir delas, ainda não vivenciaram situações de ensino formalizadas.

Enfim, esta é, atualmente, a concepção que posso elaborar sobre a finalidade de um curso de planejamento e avaliação escolar, dentro da disciplina "Pedagogia Indígena" pela qual sou responsável no projeto de formação dos professores índios acreanos.

AVALIANDO COM OS *DIÁRIOS DE CLASSE*

A experiência de escrita dos *diários de classe* implicou o desenvolvimento de variados e complementares processos avaliativos, tanto por parte do professor, como de seus alunos, que revelaram em suas práticas curriculares, narradas nesses documentos escolares, o uso de procedimentos de avaliação bastante originais, criativa e interativamente construídos por eles em cada uma das três escolas.

Pode-se concluir ainda, sob uma outra perspectiva, que o estudo desses *diários de classe* implicou a criação de novos processos

avaliativos. Possibilitou a um terceiro sujeito, necessariamente presente neste tipo de ação educativa – o leitor, assessor e pesquisador não-índio – a problematização da escola indígena, com vistas ao seu aprimoramento permanente para todos nós, agentes educacionais: professores bilingües, seus alunos e assessores não-índios.

No sentido do aprimoramento constante, movimento e transformação, gostaria de ver entendido e ampliado este trabalho, como parte dos processos de avaliação das escolas indígenas por nós assessoradas, recuperando, para isso, também a categoria dialética da *contradição*, sobre a qual já discorri nos primeiros capítulos:

Percebo o processo de avaliação como um processo dialético que absorve em si o próprio princípio da contradição. Ou seja, para superarmos as dúvidas, os obstáculos em avaliação, precisaremos nutrir-nos dessas contradições. A avaliação é essencial à docência, no seu sentido de constante inquietação. (...) Se o cotidiano é o maior horizonte da avaliação, a configuração do sistema educacional é um emaranhado de fatores burocráticos que regem a organização do ensino nas escolas (...) e a ação do professor em sala de aula. Tomar consciência desse jogo de poder é essencial à reconstrução do significado da avaliação. (ib.: 111)

O trabalho de análise que aqui acabei de apresentar é, portanto, parte de um movimento permanente de investigação-ação, que historicamente precedeu e constituiu a gênese desta fase atual do estudo dos *diários de classe*, ao qual darei prosseguimento nos próximos anos.

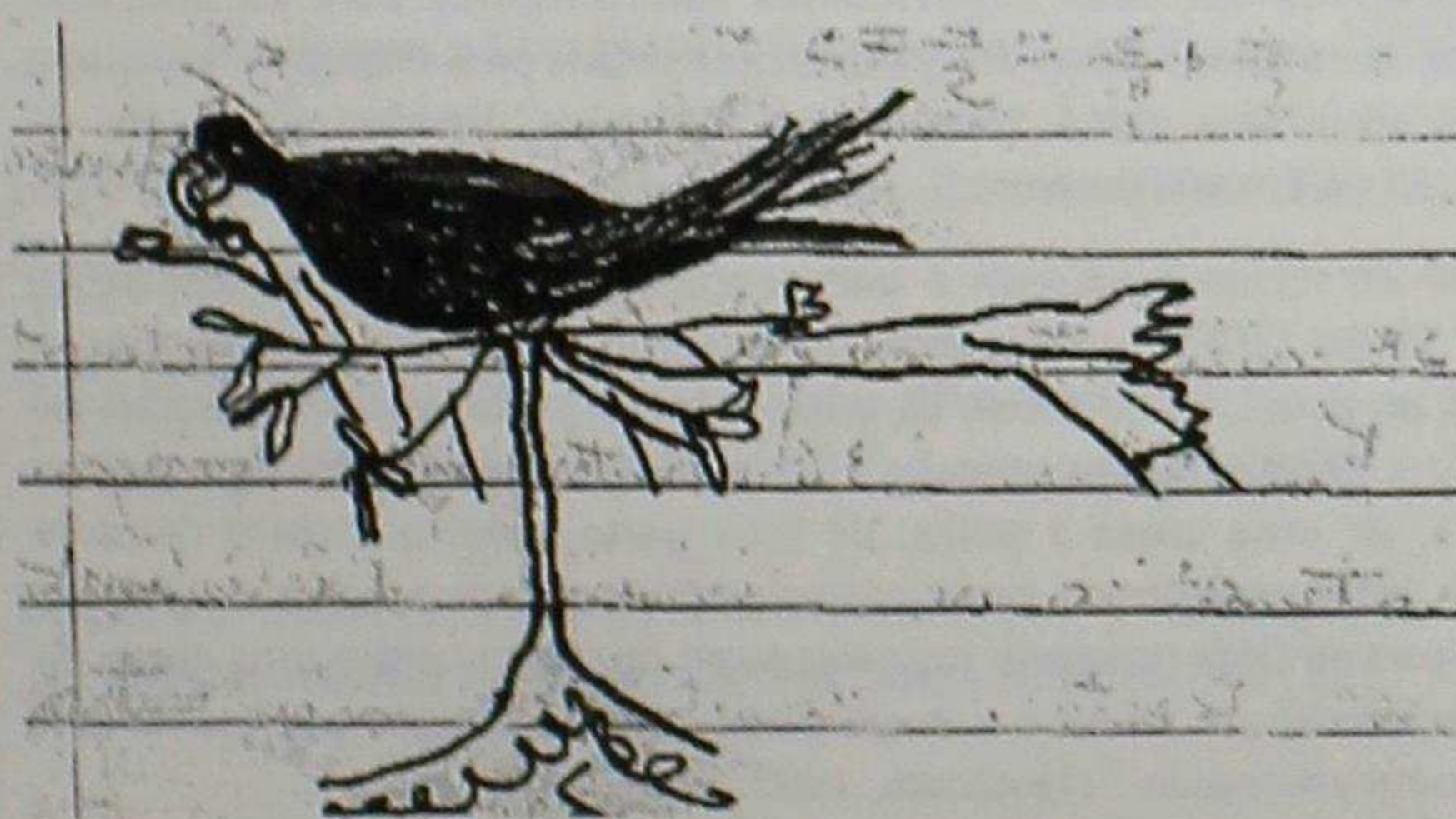


Fig. 59 - Desenho de página do caderno I de Itsairu: "Arara"

É a atividade de reflexão – com e sobre os *diários de classe* – e a análise das questões pedagógicas, curriculares e de letramento que neles se apresentaram, parte de um processo educativo em meio indígena.

Nesse processo, estão incluídas desde a observação participante das classes dos diversos professores índios em suas aldeias, a capacitação destes em situações de trabalho de campo ou em cursos de formação na cidade de Rio Branco, a elaboração coletiva de alternativas curriculares para suas escolas, até a formulação de novos procedimentos didáticos de planejamento e avaliação adequados à educação escolar indígena.

Este estudo implicará, também, a ampliação do entendimento e o enriquecimento dos resultados até agora alcançados, através de processos pedagógicos de negociação e discussão dos dados entre os assessores, professores bilíngües e seus alunos, nas ocasiões de interação educativa. Nelas, continuaremos pensando e praticando novas alternativas pedagógicas para as escolas indígenas, além de elaborar e utilizar outros instrumentos metodológicos, em prazo mais longo, para a seleção e análise dos dados, visando à continuidade dessa investigação sobre a construção do currículo indígena com os *diários de classe*.

Notas

¹ As obras de Giroux em parceria com os demais autores citados são: Giroux e Aronowitz. *Education Under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*. South Hadley, Ma: Bergin and Garvey, 1985. Giroux e McLaren. *Teacher Education and the Politics Engagement: The Case for Democratic Schooling*. Harvard Education Review, 56. 1986.

² Utilizarei tais conceitos oriundos da teoria da Avaliação Educacional, de forma simplificada, adaptado ao entendimento que esses professores já possuem de procedimentos avaliativos em suas experiências intermitentes com os sistemas municipais e estadual de ensino: muitos dos professores índios passaram por “concurso público” para serem admitidos como “professores bilíngües” ligados ao quadro da Secretaria de Educação do Estado do Acre.

³ “O sentido original do termo *mediação* é intervenção, intercessão, intermediação. Guiomar Namó de Mello (1985), explicando-lhe o significado, diz que ‘mediação refere-se ao que está ou acontece no meio, ou entre duas ou mais coisas separadas no tempo e/ou espaço (...). O movimento se realiza por mediações que fazem a passagem de um nível a outro, de uma coisa a outra, de uma parte a outra, dentro daquela realidade’ (p 24-25). Se transferirmos essas considerações para a ação de avaliação, enquanto mediação, esta se faria presente, justamente no interstício entre uma etapa de construção de conhecimento do aluno e a etapa possível de produção por ele de um saber enriquecido, complementado.” (Hoffman, 1993: 68)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Nilda (org.). **Formação de Professores: Pensar e Fazer**. São Paulo: Cortez, 1992, 103 p.
- _____. **Aspectos Curriculares de Formação de Professores no Brasil**. Rio de Janeiro: UFF, 1989, 24 p.
- AQUINO, Terri Valle. **Relatório final da pesquisa sobre o desenvolvimento sustentável entre os Kaxinawá do Jordão**. Rio Branco: Coica/Oxfan, 1993, 650 p.
- AQUINO, Terri Valle e IGLESIAS, Marcelo Piedrafita. **Kaxinawá do Rio Jordão – História, Território, Economia e Desenvolvimento Sustentado**. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 1994, 231 p.
- _____. **Índios Kaxinawá: de Seringueiro Caboclo a Peão Acreano**. Rio Branco: Emgrafac, 1982, 184 p.
- CABRAL, Suely; MONTE, Nieta e MONSERRAT, Ruth. **Breve História do Contato. Por Uma Educação Indígena Diferenciada**. Brasília: Fundação Nacional Pró-Memória, 7-9, 1986.
- APPLE, W Michael. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes médicas, 1985, 201 p.
- _____. **Maestros y Textos**. Buenos Aires: Paidós - MEC, 1988, 199 p.
- _____. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982, 246 p.
- BOURDIEU, Pierre. **Cosas Dichas**. Buenos Aires: Gedisa Editores, 1988, 199p.
- BRANCO, M Brandão Castelo. **O Gêntio Acreano**. Revista Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 207, 1950.
- BRICE, Shirley Heath. **Tradición oral y tradición escrita**. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, Mexico, 36 (12), 40-59, 1984.

CUNHA, Euclides. **Um Paraíso Perdido: Ensaio, estudos e pronunciamentos sobre a Amazônia.** Rio de Janeiro: 1976, 120 p.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia.** São Paulo: Perspectiva, 1973, 386 p.

EDWARDS, Veronica. **Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico.** Mexico: DIE, 1992, 78 p.

ESPELETA, Justa. **Escuelas y Maestros: Condiciones del trabajo Docente en la Argentina.** Buenos Aires: Centro Editor de America Latina, 1991, 150 p.

_____ **La Escuela y los Maestros: Entre el Supuesto y la Deducción.** Cuadernos de Investigación Educativa, México: DIE, 1986, 64 p.

_____ & ROCKWELL, Elsie. **La Escuela, Relato de un Proceso de Construcción Inconcluso.** México: Documentos Die, 1987, 16 p.

ESTEBAN, M. Tereza. **Não Saber, Ainda Não Saber/Já Saber: pistas para a superação do fracasso escolar.** Dissertação de mestrado, Niterói: UFF, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Que es un Autor?** Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala – La Letra Editores, 1990, 74 p.

GAVAZZI, Renato. **Relatório de Assessoria às Escolas Indígenas Kaxinawá do Rio Jordão.** Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 1992, 50 p.

GINSBURG, Mark. **Contradictions in Teacher Education and Society: A Critical Analysis.** Philadelphia: The Falmer Press, 1988, 246 p.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação.** Petrópolis: Vozes, 1986, 336 p.

_____ **Escola Crítica e Política Cultural.** São Paulo: Cortez Editora, 1988, 104 p.

_____ **Pedagogia Radical – Subsídios.** São Paulo: Cortez Editora, 1983, 95 p.

GOODY, Jacques. **Literacy in Traditional Societies.** London: Cambridge University Press, 1968, 315 p.

La Raison Graphique. La Domestication de la Pensée Sauvage. Paris: Les Editions de Minuit, 1977, 179 p.

GOURHAN, André Leroi. **Le Geste et la Parole II La Memoire et les Rythmes.** Paris: Editions Albin Michel, 1965, 285 p.

_____ **Le Geste et la Parole I Techinique et Langage.** Paris: Editions Albin Michel, 1964, 300 p.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, 420 p.

_____ **Obras Escolhidas. Volume II Problemas da Vida Cultural** Lisboa: Editorial Estampa, 1972, 355 p.

HAMEL, Rainier Enrique e Muñoz, Hector. Le conflit lingüistique dans la Valle de Mesquita, Mexico. in: **Langage et Societé.** Paris, nº23, 1-33, 1983.

_____ **Conflit Socio Culturel et Education Bilingüe: les cas des. Indians Otomi au Mexique.** Interations par le langage, 115-129, 1984.

_____ El conflicto lingüístico en una situacion de diglosia in MUNOZ, Hector (org). **Funciones sociales del language.** México: Universidade Veracruzana, 13-44, 1987.

HEATH, Shirley Brice. Tradición oral y tradición escrita. in: **Revista Internacional de Ciencias Sociales.** Mexico, 36 (12), 40-59, 1984.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio (Uma perspectiva construtivista).** Porto Alegre: Educação e Realidade Revista e Livros, 1991, 128 p.

IGLESIAS, Marcelo Piedrafita. **O Astro Luminoso: Associação Indígena e Mobilização Étnica entre os Kaxinawá do Rio Jordão.** Dissertação de Mestrado apresentada ao MN-UFRJ. Rio de Janeiro, 1993, 2 v., 446 p.

KAHN, Marina. **Relatório de Avaliação do Projeto de Educação daCPI/AC.** São Paulo: Oxfan e Comissão Pró-Índio do Acre, mimeo, 1991, 200 p.

LAFONT, Robert. **A propos de l'enquete sur la diglossie: l'intercesseur de la norme.** Lengas nº 1, Montpellier: 1977, 31-40.

- _____ **Stereotypes dans l' enquête sociolinguistique.** Lenguas 7, Montpellier: 1980, 79-86.
- LAGROU, Elsie. **Uma Etnografia da Cultura Kaxinawa. Entre A Cobra e O Inca.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 1991, 227 p., mimeo.
- LATAPI, Pablo. Algunas Reflexiones sobre La Participación, in Investigacion Participativa. Algunos Aspectos Críticos y Problemáticos. in: **Cuadernos del Crefal**, Pátzcuaro, nº 18: 125-131, 1986.
- LE GOFF, Jacques. Memória – História. in: **Enciclopedia Einaudi.** Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1984, v. I, 11-50.
- LOPES, Aracy. **Discurso Inaugural.** Brasília: Comitê De Educação Indígena - MEC, 1993, 10 p.
- Mc CALLUN, Cecília. **Our own Incas: the Cashinawa in History.** 1989.
- _____ Os Incas e os Nawá: produção, transformação e transcendência na história Kaxinawá. in: ALBERT, Bruce e RAMOS, Alcida (org.). **Pacificando o branco: cosmologia, história e política no contato da Amazônia.** Brasília-Paris: Orston, 1992.
- MONTE, Nietta. Repensando a Educação Bilíngüe e Intercultural – O Caso do Acre. in: SEKI, Lucy (org.). **Lingüística e Educação na América Latina.** Campinas: Unicamp, 1993, 144-159.
- _____ Educação Indígena e Bilingüismo: o Caso do Acre. in: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília: MEC/INEP, nº 173, 1994, 7-29.
- _____ Diários de Classe: A Construção do Currículo Indígena. in: **Série Documental: Relatos de Pesquisa.** Brasília: MEC/INEP, nº 18, 20 p.
- _____ Repensando la Educación indígena: el caso de Acre, Brasil. in: MUÑOZ, Hector e PODESTA, Rosana (org.). **Contextos Etnicos del language-aportes en educación y etnodiversidad.** México: Universidad Autonoma Benito Juarez de Oaxaca, 1993, 217-230.
- _____ La Pirogua. in: **Revista Latinoamericana de Educacion y Política.** Santiago: CEAAL, 1993, 68-72.

- _____ Algumas Concepções Indígenas de Educação. in: **Caderno Educação Popular**. Rio de Janeiro: Nova/Vozes, nº 17, 1990, 62-70.
- _____ Índios do Acre. in: MONSERRAT, Ruth et alii. **Conquista da Escrita**. São Paulo: Iluminuras, 1989, 127-136.
- _____ Algunas Concepciones Indígenas de Educacion. in: LOPES, L. Enrique e MOYA, Ruth. **Pueblos Índios, Estados y Educacion**. Lima: MEC-GTZ, 1989, 211-224.
- _____ Experiências educativas en Brasil. in: **Mujer Indígena y Educacion en América Latina**. Santiago do Chile: Unesco/I.I.I. OREALC, 1989, 313-339.
- _____ Alfabetização e pós-alfabetização Indígena – Uma experiência de autoria. in: **Em Aberto**. Brasília: INEP/MEC, nº 157, 1986, 31-37.
- _____ Educação Popular: Alfabetização e Primeiras Contas. Experiências na elaboração de material didático para adultos. in: **Cadernos do CEDI**. São Paulo: CEDI, nº 13, 53-60.
- _____ Análise de uma experiência de autoria. in: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP/MEC, nº 157, 1984, 661-666.
- _____ Ler e Escrever: uma experiência de autoria. in: **Revista do CEVEC**. São Paulo: CEVEC, nº 4, 1988, 54-57.
- _____ Linguagem em contexto escolar indígena – o caso do Acre. in: **Cadernos ESE**. Niterói: Faculdade de Educação da U.F.F., nº 1, 1993, 35-41.
- _____ (org.). **Estórias de Hoje e Antigamente dos Índios do Acre**. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 1984, 44 p.
- _____ (org.). **Cartilha do Índio Seringueiro do Acre**. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 1983, 96 p.
- _____ e OLINDA, Vera (org.). **Escolas da Floresta**. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 1986, 78 p.
- _____ e CARVALHO, Luiz (org.). **Fábrica do Índio**. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre/Funarte, 1985, 87 p.

- _____ **Projeto de pesquisa Análise de uma Experiência de Autoria.** Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre/Inep, 1984, 25 p.
- _____ **Projeto de pesquisa Repensando a Educação Indígena Bilíngüe e intercultural – o caso do Acre.** Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre/Flacso/Inep, 1988, 15 p.
- _____ **Relatório final da pesquisa Análise de uma Experiência de Autoria.** Rio Branco: Comissão Pró-Índio/Inep, 1986, 45 p.
- _____ **Relatório final da pesquisa Repensando a Educação Indígena Bilíngüe e Intercultural – o caso do Acre.** Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre/Flacso/Inep, 1989, 130p.
- MUÑOZ, Hector Cruz. Asimilación o Igualdad Lingüística en el Valle de Mezquital? in: **Nueva Antropología.** México, 6 (22), 1983, 25-64.
- _____ e MENA, Patricia. **La alfabetización de poblaciones indígenas: una correlación crítica de educación e desarrollo.** Mexico: Universidad Autónoma, Unidade Iztalapa, 1990, 33 p.
- _____ Testimonios metalingüístico de un conflicto intercultural: reivindicación o solo representación de la cultura Otomie? in: **Funciones Sociales del lenguaje.** Mexico: UAM, 1987, 87-113.
- NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de Profesores.** Porto: Ed. Porto, 1992, 213 p.
- ONG, Walter. **Orality and Literacy.** London: Cambridge University Press, 1982, 179 p.
- ORLANDI, Eni. Algumas Considerações Discursivas sobre a Educação Indígena. in: **A Linguagem e seu Funcionamento.** Campinas: Pontes, 1987, 81-96.
- RIBEIRO, Berta. A Mitologia Pictórica dos Índios Desana. in: VIDAL, Lux. **Grafismo Indígena: Estudos de Antropologia Estética.** São Paulo: Studio Nobel/Fapesp/Edusp, 35-52, 1992.
- ROCHWELL, Elsie. **Desde la Perspectiva del Trabajo Docente.** México: D.I.E, 1987, 32 p.

- SIERRA, M. Tereza. Diglosia y Conflicto Intercultural: la lucha por un concepto o la danza de los significantes. in: **Boletim de Antropologia Americana**. México, nº 8, 89-113, 1983.
- SPYER, Márcia e GAVAZZI, Renato (org.). **Geografia Indígena**. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 1991, 89p.
- STENHOUSE, Lawrence. **La Investigación como Base de la Enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata, 1987, 183 p.
- STRAUSS, Levi. **Les Tristes Tropiques**. Paris: Librairie Plon, 1955, 235 p.
- STREET, Brian. **Literacy in Theory and Practice**. London: Cambridge University Press, 1988, 244 p.
- TASTEVIN, C. Le Fleuve Muru. Ses Habitants. Croyances et Moers Kachinauwá. in: **La Géographie**. Paris: Société de Géographie, nº 43 e 44, Tome XLIII, 403-422, 14-35, 1925.
- TODOROV, Tzvetan. Theorie de l' énoncé. in: BAKHTINE, Mikhail. **Le principe dialogique**. Paris: Edition de Seuil, 67-93, 1981.
- ZABALZA, M.A. **Los diarios de clase**. Barcelona: P.P.U., 1991, 205 p.



APÊNDICE

Apresentamos aqui algumas páginas extraídas de livros didáticos produzidos pelos professores índios no projeto “Uma Experiência de Autoria”, da Comissão Pró-Índio do Acre, entre os anos de 1983 e 1995.

Nº	Pág.	
A1	215	Capa da <i>Cartilha do Índio-Seringueiro</i> (org.: Nietta Monte, 1984)
A2	217	Página da <i>Cartilha do Índio-Seringueiro</i>
A3	218	Página do livro <i>Estórias de Hoje e de Antigamente</i> (org.: Nietta Monte, 1984)
A4	219	Página do livro <i>Fábrica do Índio</i> (org.: Nietta Monte, 1985)
A5	220	Página do livro de leitura <i>Escolas da Floresta</i> (org.: Vera Olinda e Nietta Monte, 1986)
A6	221	Página do livro <i>Geografia Indígena</i> (org.: Márcia Spyer e Renato Gavazzi, 1992)
A7	222	Página do livro <i>Geografia Indígena</i>
A8	223	Página do livro <i>Aprendendo Português nas Escolas da Floresta</i> (org.: Tereza Maher, Vera Olinda e Nietta Monte, 1993)
A9	224	Página do livro <i>Geografia Kaxinawá</i> (org.: Renato Gavazzi, 1995)
A10	225	Página do livro <i>Geografia Katukina</i> (org.: Renato Gavazzi, 1995)
A11	226	Página do livro <i>Geografia Manchineri</i> (org.: Renato Gavazzi, 1995)
A12	227	Página do livro <i>Shenipabu Miyuy – História dos Antigos</i> (org.: Joaquim Mana e Nietta Monte, 1996)
A13	228	Página do livro <i>Antologia da Floresta Literatura selecionada e ilustrada pelos professores indígenas do Acre</i> (org.: Cláudia Neiva Mattos, Rio de Janeiro, Multiletra, 1996)



re	ra	re	ri	ro	ru
de	da	de	di	do	du

re	ra	re	ri	ro	ru
de	da	de	di	do	du

Escreva igual:

Invente palavras:



QUANDO A GENTE TOMA CIPÓ
VÊ ASSIM

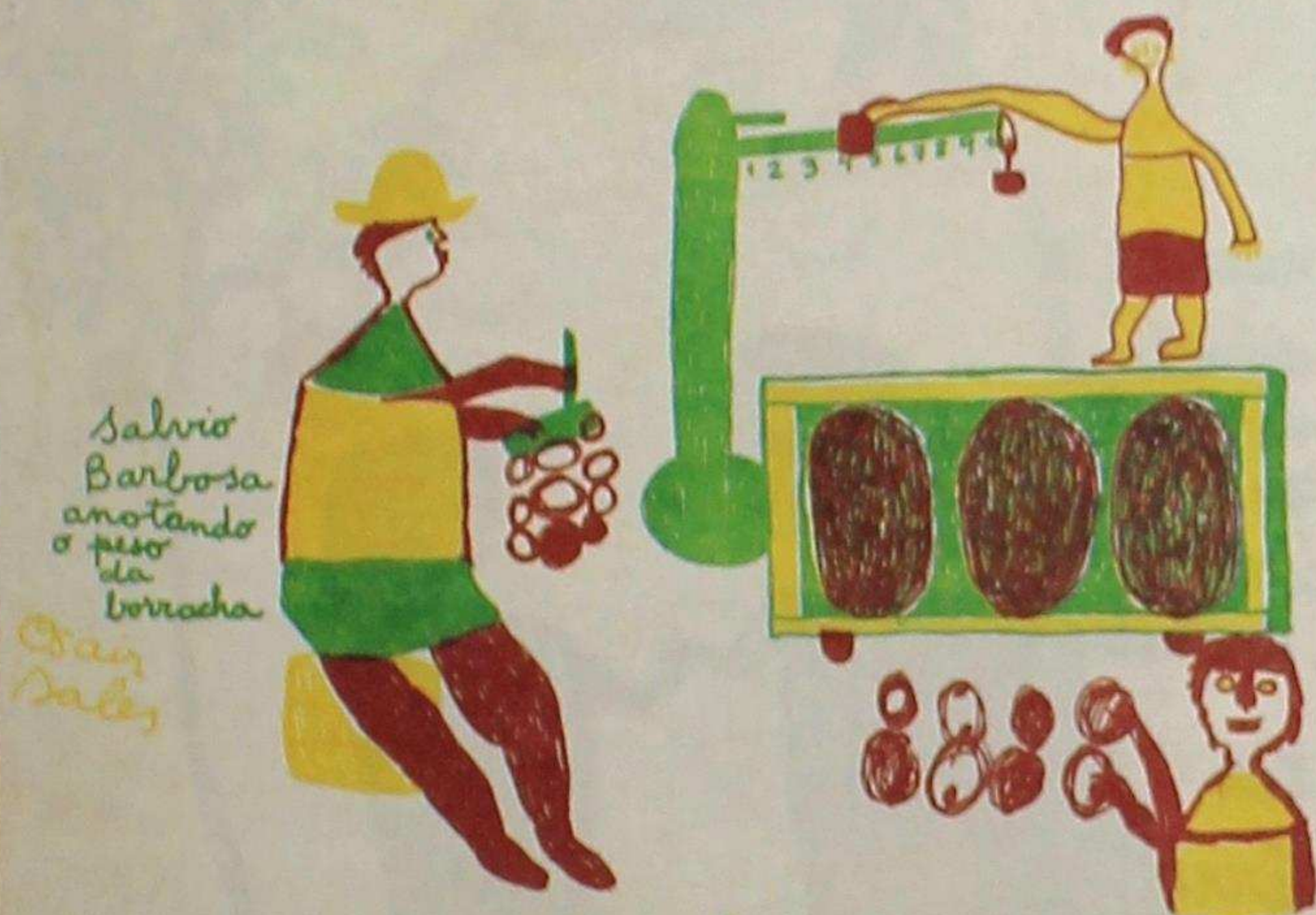
COBRA GI-BOIA

FRANCISCO SENHOZINHO
ÍNDIO KAXINAWÁ DO RIO
JORDÃO MUNICÍPIO TARAUCÁ



Figura A3

A Cooperativa:



A borracha a gente leva para a cantina,
pesa e vê quanto deu a produção.
Aí anota e faz as contas.

AMOR DOS ÍNDIOS COMO FOI ACON-
TECIDO.



amor é
uma
máquina
que
constroi
a população
Da
terra.



Siã. Kooi.

Figura A5

ÍNDIA PINTADA COM URUCU



JOSÉ ITSAIRU MATEUS KAXINAWÁ

Figura A6

FALTANDO 15 MINUTOS PARA CHEGAR EM MANAUS

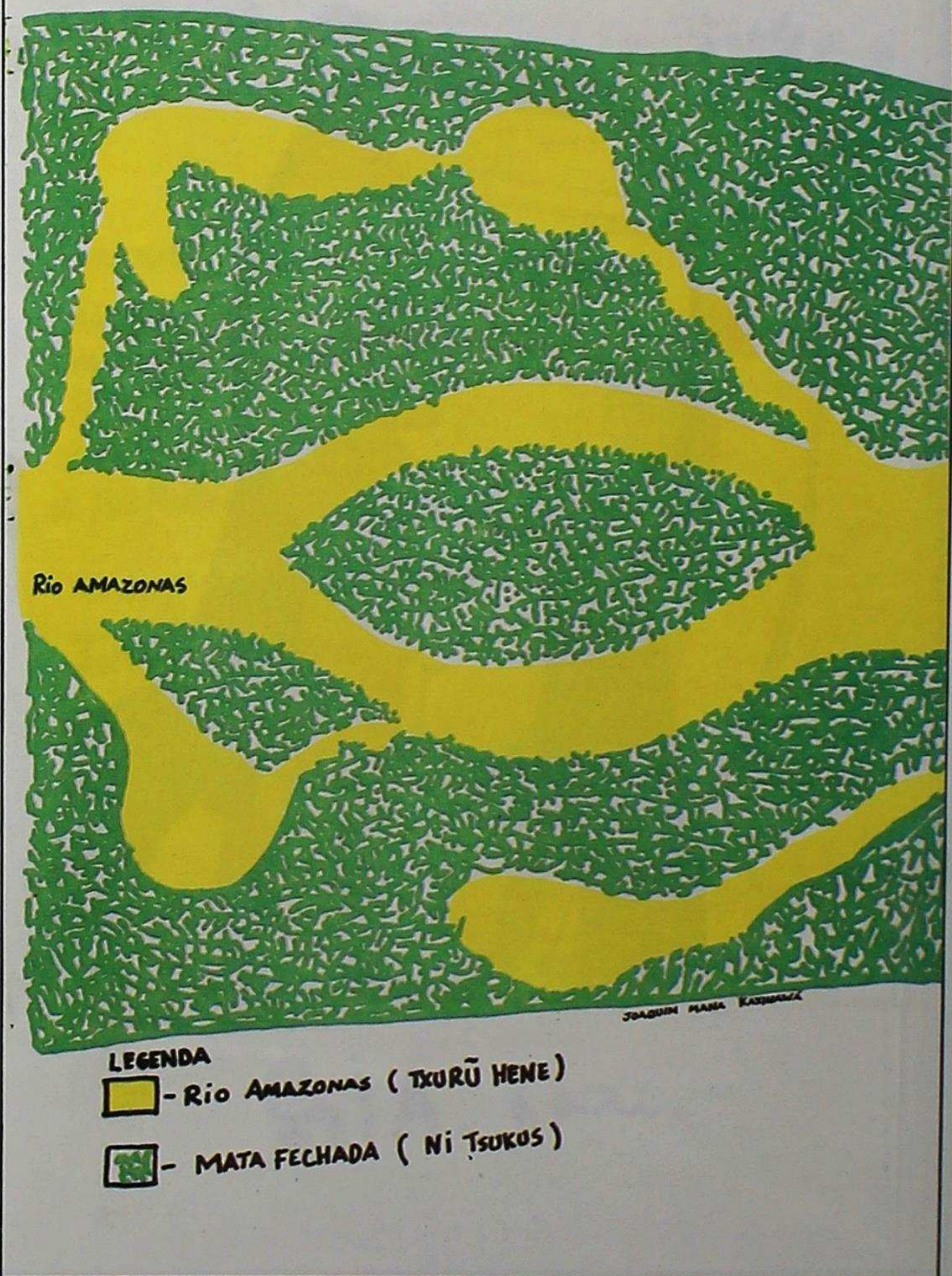
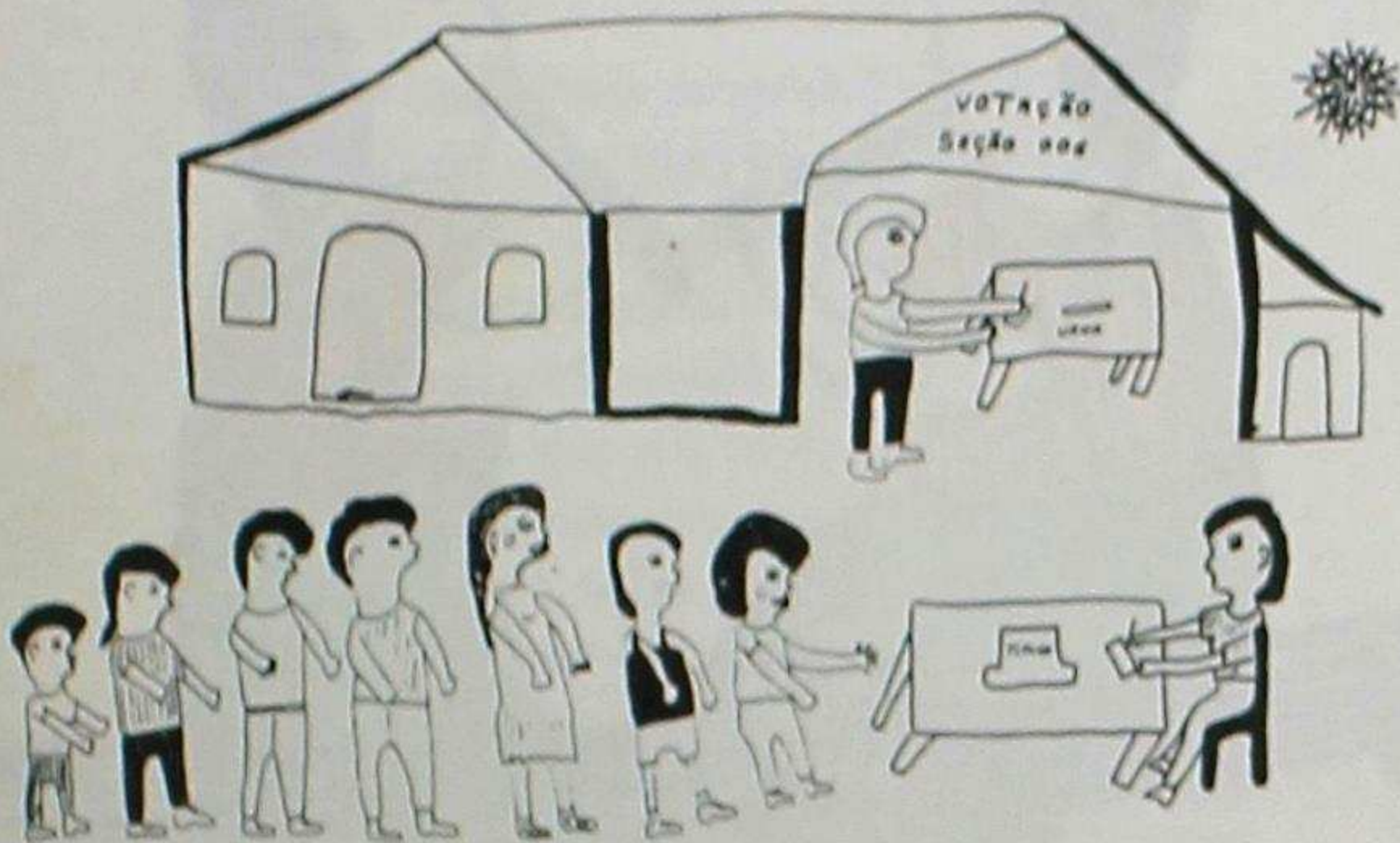


Figura A7

ELEIÇÃO



Chega o dia da eleição. Vai um índio para votar sem nunca ter feito isso na vida. Ele vai andando na rua e um homem branco chama-o:

- Ei, para onde você vai?
- Vou votar.
- Você é eleitor?
- Sou sim.
- Você já sabe onde votar?

Deixa eu ver seu título.....

Olhe, você vai votar na escola João Ribeiro, que fica em frente a delegacia de polícia. É na 8ª Zona na seção 02. Você entendeu?

- Entendi.
- Espere. Em quem você vai votar?
- Vou votar no candidato do PT.
- Não, compadre, vota no meu candidato de N.11.612.
- Não vou votar não, no meu pensamento os candidatos que eu escolhi vão fazer algum trabalho para os povos índios.

Figura A8



DUMEWE DESHŪ ITIKI

Yuishu kenewe.

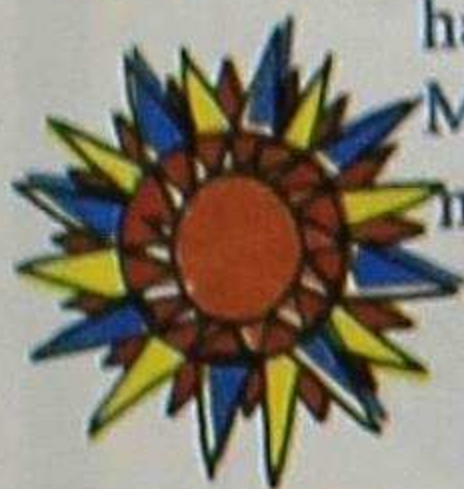
Hati tepi mi mea nushu amisbume kai yuiwe:

**Huní kui kaya tunã hawe mimãnã
henetimaki!**

Hawe ra geografia?

Ne'a kene voro geografia yositxaitxo
 Geografia voro hatō kirisha vari sanai naiki?
 Hatō kiriya vari hikoikishō tanai voroki?
 Oshe rakatai tanshō.
 Nawē hikoī tana shōi voroki
 Waka tana shō te'ā sawe iki.
 Hatō sha wakanipa repi kishō tanai voroki.
 Hatōra noke mai repiki shō tanai voroki.
 Hawe tio raki hawe tii metora ki shō ta,
 naivoroki geografia voro heke saki nō.

Vari



Hawe shovi maiyaki heke saki ya nō me'e
 vanai. Nō me'e vana iya mai voro nō
 hawe hawē vana tisenē ma nō vana ikiki
 Me'e waka, vari, oshe mai, vari cidade,
 municipio, estado.

Yame hawe tii hora keyo
 ya nō, yame oshai. Hawetii
 hora keyoya vari keyoi niai
 kishō yositxai voroki.



oshe

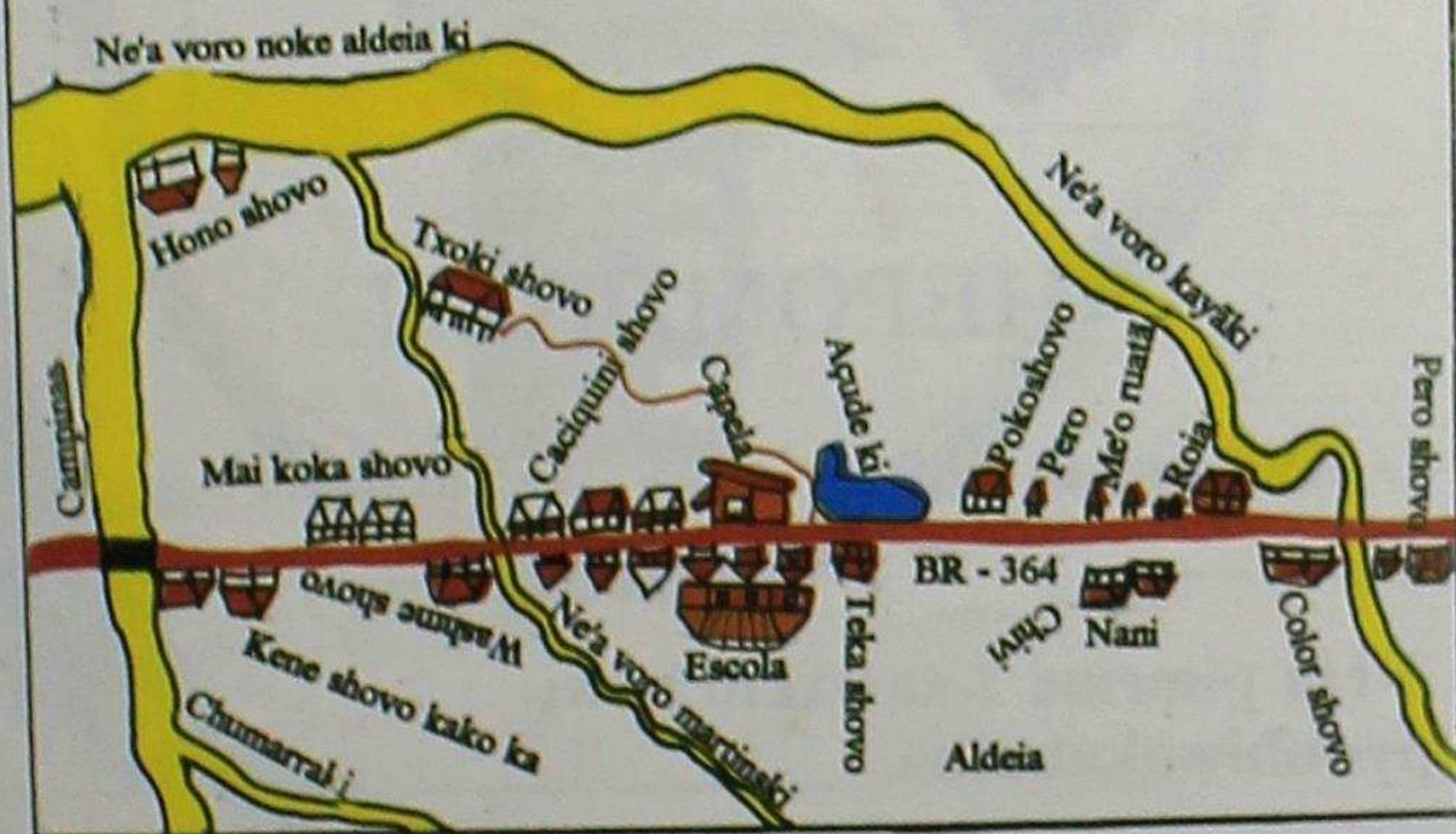
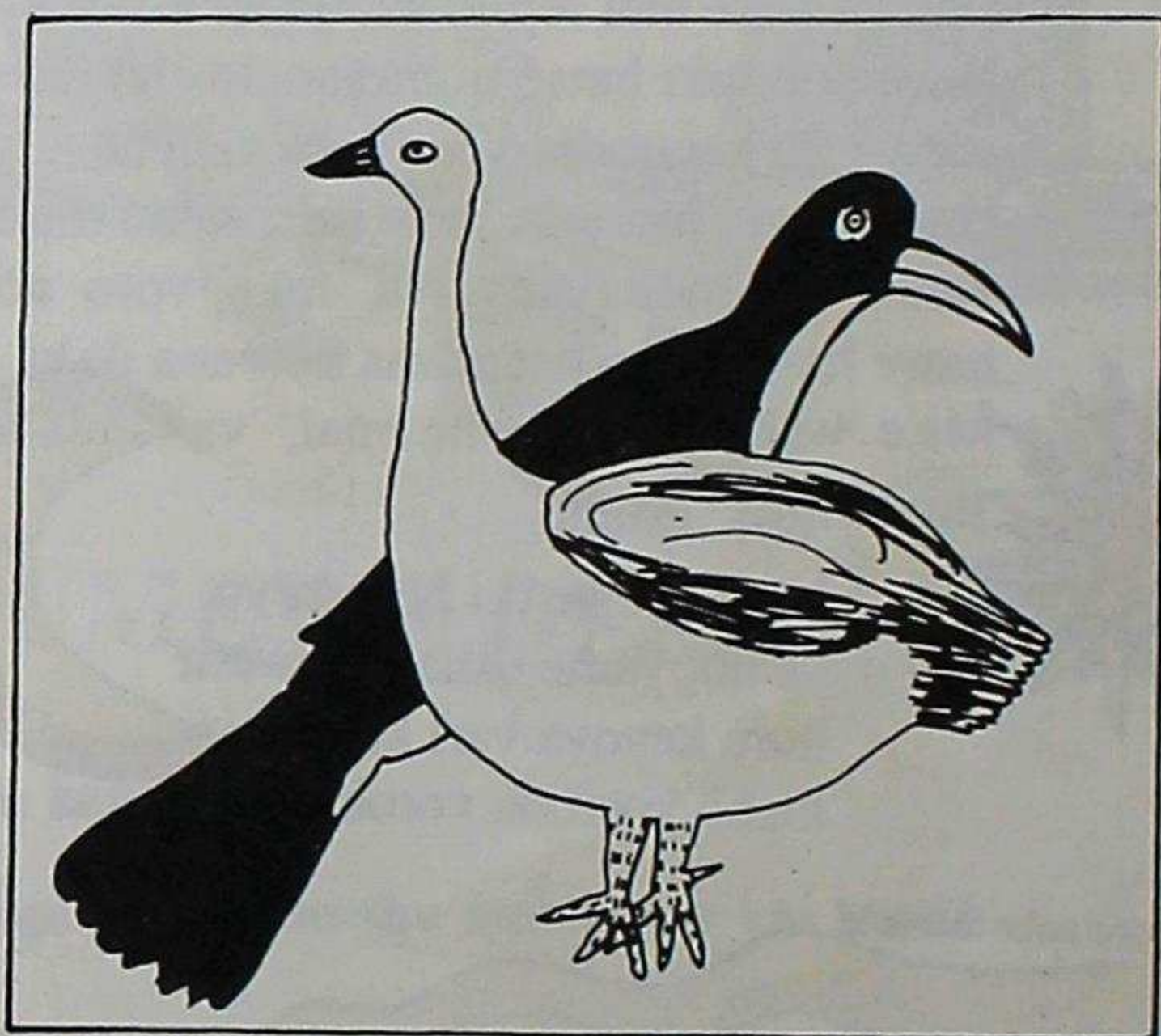


Figura A10

KAMEJIRUNE

Hixa yinwu ptowru nikalu wnika. Yoko, tseklu, makokawa, soloji, hiyeka, kanalu ha pimrikaka koxa kamejirune , rawa chikane, pamlo, totu-mta.



HEPOMHALU

1- Kna hiwaknihe nyi mayawletatshine? _____

2-Ha pimrine ? xawakni hewi pyonhiwakatanna. _____



Figura A12



Minha terra tem palmeiras.
DESENHO
DO IBÂR PURUS


Figura A13

Impressão e acabamento
FACE ÚNICA
Rua Filomena Nunes, 395
Olaria - Rio de Janeiro - RJ
Fone: (021)590-1617

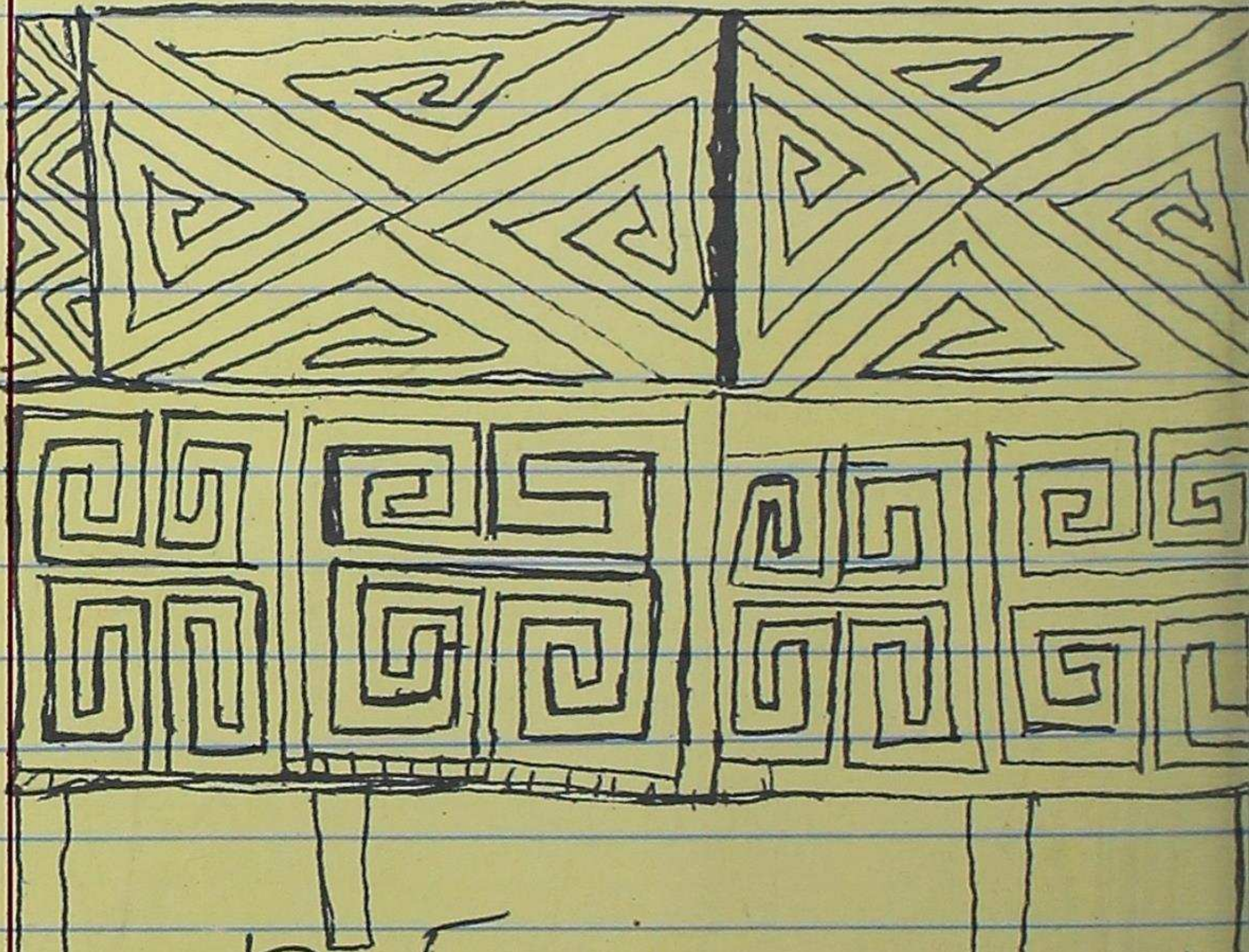
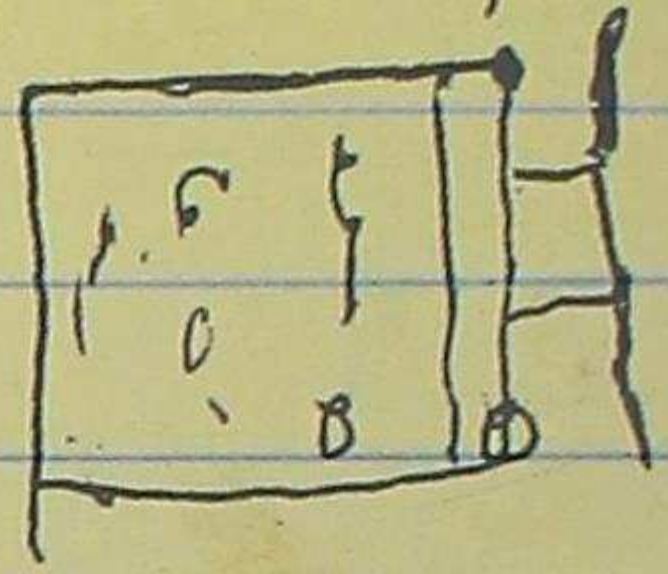
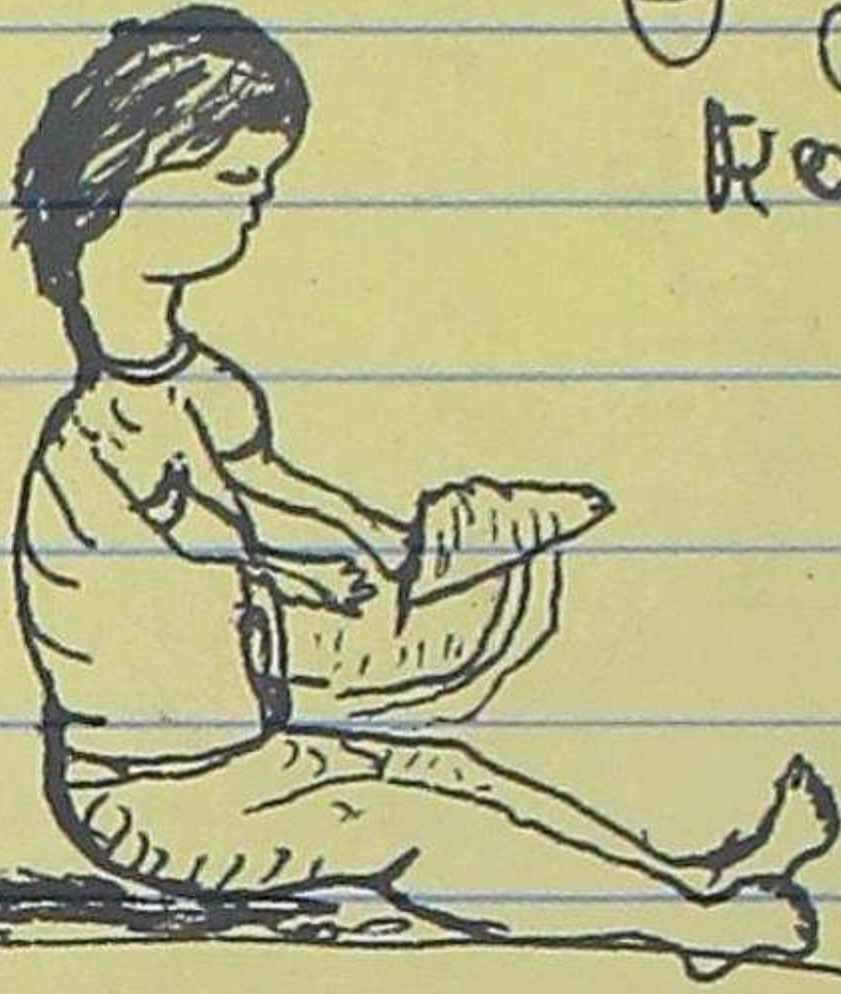
A partir do estudo de diários de classe de professores Kaxinawá, este trabalho abre novas perspectivas teóricas e práticas, não só para a educação indígena, mas para a lingüística e a antropologia. Além disso, registra a chegada da escrita em uma cultura predominantemente oral e avalia a valor desta nova ferramenta intelectual para os índios da região.



Ao realizar uma valiosa "interação educativa" entre a universidade e as escolas da floresta, este livro indica renovadores caminhos para as instituições educacionais, governamentais ou não, e recoloca sob novas luzes a relação entre os conhecimentos teóricos e a intervenção social honesta, eficaz e respeitadora das diferenças.

fim de de outubro  seringa que
 pode cortar seringa. Agora pode

Remedia a te fim de out



9/1/91

D: Ferentes preço da bon
 — sofa 91.

01/12/91/1 kg 520

11/02/91 1 kg = CR\$ 111

7/06/91 1 kg = 150

4/10/91 1 kg = 220

9/11/91 1 kg = 360

ISBN 85-86313-01-



9 788586 313011