

CULTURA NÃO INDÍGENA NA ESCOLA DO POVO PURUBORÁ

NON-INDIGENOUS CULTURE IN THE PURUBORÁ PEOPLE SCHOOL

Anatália Daiane de Oliveira¹Marli Lucia Tonatto Zibetti²

Resumo: O presente texto tem como objetivo descrever e analisar como a cultura não indígena comparece no cotidiano da Escola Indígena de Ensino Fundamental Ywará Puruborá, discutindo também a forma como os professores analisam as contribuições e os limites desse trabalho na escola. Os dados foram obtidos a partir de pesquisa do tipo etnográfico, realizada na Aldeia Aperoí, uma propriedade rural localizada às margens da BR 429, no município de Seringueiras, estado de Rondônia, na qual vivem sobreviventes do povo Puruborá. Na pesquisa utilizaram-se os seguintes instrumentos: análise documental, observação participante, diário de campo e entrevistas com quinze participantes, entre crianças e adultos. Os resultados indicam que o povo Puruborá valoriza a escola como produto de suas lutas históricas e atribui a ela o papel de revitalização da cultura indígena bem como de preparação das novas gerações para conhecer e lutar por seus direitos frente à sociedade não indígena. O trabalho pedagógico desenvolvido pela professora da escola é fortemente influenciado pelos cursos de formação continuada aos quais ela teve acesso e que não são voltados para as especificidades da educação escolar indígena. Entretanto, a professora busca atender às necessidades de aprendizagem de suas alunas, adequando as situações de aprendizagem às condições em que atua. Conclui-se que a escola indígena neste contexto é uma necessidade para o empoderamento das novas gerações frente à proibição de assumirem-se como indígenas e à negação de seus direitos, sofridas por esse povo ao longo de sua história.

Palavras-chave: Povo Puruborá. Escola. Cultura não indígena. Identidade.

Abstract: The current text aims to describe and analyze how the non-indigenous culture appears in the daily life of Ywará Puruborá Indigenous Elementary School. It also aims to discuss how the teachers analyze the contributions and limits of this task at school. The data were obtained from an ethnographic research, developed in the Aperoí village, a rural property located on the margins of BR-429, in the municipality of Seringueiras, state of Rondônia, where survivors of the Puruborá people live. The following instruments were used in the research: document analysis, participant observation, field diary and interviews with fifteen participants, including children and adults. The results indicate that the Puruborá people valorize the school as a product of their historical struggles and attribute to it the role of revitalization of the indigenous culture as well as the preparation of the new generations to know and struggle for their rights against the non-indigenous society. The pedagogic work developed by the school's teacher is strongly influenced by the continuous training courses to which she had access and are not directed to the specificities of the indigenous school education. However, the professor seeks to satisfy her students' learning necessities, adjusting the learning situations to the conditions in which she works. It is concluded that the indigenous school in this context is necessary for the empowerment of new generations against the prohibition of assuming themselves as indigenous and the denial of their rights, which is suffered by these people throughout their history.

Key Words: Puruborá People. School. Non-indigenous culture. Identity.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pesquisadora do Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GAEPPE) e do Grupo de Pesquisa de Educação na Amazônia (GPEA). E-mail: anataliadaiane@hotmail.com

² Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da graduação e do Mestrado em Psicologia na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: marlizibetti@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O povo Puruborá é um grupo étnico resistente e ressurgido³ do estado de Rondônia. Na década de 1990, teve negada sua identidade pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), mas após ressurgir nos anos 2000 obteve reconhecimento perante os órgãos regulamentadores, em 2003. Atualmente os e as Puruborá encontram-se na luta pela revitalização da sua cultura, fortalecimento de sua identidade indígena e demarcação do seu território tradicional.

De acordo com Montanha (2014, p. 30), o nome Puruborá significa “[...] aquele que se transforma em onça”. A história desse povo traz as marcas de suas lutas e resistência permitindo-nos apreender a relação estabelecida com o animal que o representa. Ou seja, tal como a onça, reconhecida pela sua força e uma sobrevivente na Amazônia brasileira, assim também são os Puruborá.

Os registros escritos sobre esse povo de Rondônia são poucos e ainda apresentam lacunas, mas podemos afirmar que essa história foi marcada pela negação dos seus direitos e pela violência produzida em nome da expansão e do progresso do Estado.

Este texto foi elaborado a partir de uma pesquisa do tipo etnográfico, realizada na Aldeia Aperi, uma propriedade rural localizada às margens da BR 429⁴, no município de Seringueiras, estado de Rondônia, em torno da qual reuniram-se sobreviventes desse povo. O texto tem como objetivo descrever e analisar como a cultura não indígena comparece no cotidiano da Escola Indígena de Ensino Fundamental Ywará Puruborá, discutindo as contribuições e os limites desse trabalho na escola.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de observação participante registrada em diário de campo, análise de documentos e entrevistas. Participaram da pesquisa 15 pessoas sendo elas:

Hozana⁵, cacique do povo Puruborá; Valdinei, chefe do Núcleo de Educação Escolar Indígena à época da pesquisa; professora Gisele, filha de Hozana, que trabalhava com as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências; o professor de Língua Puruborá Mário e o professor Deivid, que substituiu a professora Gisele quando esta cursava disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR); as estudantes Maria Paula, Mariana, Rafaela e Katiely; as mães das estudantes Lúcia, Dulce e Ana; e as ex-estudantes da escola Helena, Geisa e Marcela.

A análise dos dados foi realizada triangulando-se os resultados obtidos por meio dos diferentes instrumentos, tendo-se em mente os objetivos do estudo e o referencial teórico utilizado, principalmente em relação ao conceito de identidade e aos estudos realizados com outros povos indígenas em distintas regiões do país.

Para atender os objetivos do presente artigo, fazemos inicialmente uma reflexão preliminar sobre educação indígena e identidade. Na segunda parte, trazemos um breve relato sobre o cotidiano da escola Ywará Puruborá, sua organização e funcionamento e, na terceira parte, descrevemos e analisamos o trabalho realizado pela professora para garantir o acesso ao conhecimento da cultura não indígena na escola Ywará Puruborá, discutindo também a forma como os professores analisam as contribuições e os limites desse trabalho na escola. Por fim, tecemos os últimos fios do presente texto ao apresentarmos nossas considerações finais.

EDUCAÇÃO INDÍGENA E IDENTIDADE: REFLEXÕES PRELIMINARES

A educação indígena é o processo educativo produzido e transmitido pelos indígenas, considerando as especificidades e as diferenças de cada povo, que acontece em toda a comunidade e abrange a participação de todas as pessoas envolvidas com a vida da aldeia. Assim, segundo Oliveira (2002), essa educação possibilita a

³ Utilizamos o termo conforme conceito apresentado por Amorim (2003; 2010): “sair do anonimato”, “dar-se a conhecer”, “apresentar-se” e “levantar-se” como indígenas frente ao órgão oficial e à sociedade local, após um período sem o fazer.

⁴ Rodovia federal que liga alguns municípios do estado de Rondônia à BR 364, via que liga o estado de Rondônia às regiões Centro-Oeste, Sudeste, Nordeste e Sul do país.

⁵ Os nomes Hozana, Valdinei, Gisele, Mário e Deivid são verídicos e foram utilizados mediante suas autorizações. Os nomes das estudantes são fictícios e foram escolhidos por elas; os demais nomes também são fictícios, mas foram escolhidos pela pesquisadora. Exceto Valdinei, Maria Paula, Katiely, Lúcia e Geisa, os e as demais são indígenas Puruborá.

socialização dos valores, costumes, práticas religiosas, cultura e é também por meio dela que os conhecimentos internos e o diálogo com o mundo externo são construídos e transmitidos entre as gerações. É esse fazer cotidiano que permite que a pessoa seja membro daquele povo indígena.

Neste sentido, é, especialmente por meio dessa educação que a identidade indígena é construída. Segundo Brito (2012, p. 45), pesquisador indígena:

A educação indígena remete a um tipo de aprendizado que é ancestral e que não depende da escola para que ocorra, pois essa educação é anterior a escola e ela faz parte da identidade do povo, e cada povo, por sua vez, tem a sua forma de educar, através dos seus rituais e de mecanismos específicos de transmissão dos saberes tradicionais.

Bergamaschi (2005) afirma que entre os Guarani há preocupação com a forma institucionalizada de educação devido à possibilidade de fragilizar e desvalorizar a educação Guarani, entendida como “[...] integral e integrada ao seu modo de ser, composta por um conjunto de preceitos e práticas responsáveis pela confecção da pessoa, ou seja, pela constituição da pessoa Guarani” (p. 154).

Segundo Ferreira (2007), também pesquisador indígena, essa educação “[...] tem como finalidade principal e última: formar bem o homem e a mulher indígena, isto é, que eles sejam verdadeiros (autênticos) indígenas” (p. 61). As afirmações dos autores apontam para a importância da educação indígena de cada povo para a constituição e/ou formação da pessoa, ou seja, da sua identidade.

Para Ciampa (2004), a identidade é construída considerando os contextos histórico e social em que homens e mulheres vivem. É nesses contextos e cotidianamente que “emergem” as (im)possibilidades, as maneiras e as alternativas da identidade, sendo esse, um dos motivos da impossibilidade de dissociação entre a identidade individual e coletiva. As ideias deste autor vêm corroborar a centralidade da educação indígena na formação/construção dessa identidade.

Entre as características da identidade indígena forjada e construída cotidianamente encontram-se: a) valorização do ouvir, ver e

compartilhar com as pessoas (OLIVEIRA, 2002); b) interação e respeito inter geracional (PAES, 2002); c) observação da natureza e do comportamento humano e a escuta respeitosa e atenta à fala de outra pessoa (BERGAMASCHI, 2005); d) prazer proporcionado pela vida, criação, inovação, invenção e sistematização de suas experiências e seus saberes (MARKUS, 2006); e) cuidado com as pessoas (REZENDE, 2007); f) coletividade e pertencimento (BRITO, 2012).

Cruz (2009, p. 180) afirma que “A educação indígena é marcada pela educação escolar. Estes conhecimentos adentram o ambiente familiar e, também, pairam por toda a aldeia” e, que a educação escolar está entrelaçada à educação indígena. Desta forma, após contato e constituição da escola, a educação escolar está presente no cotidiano das aldeias dos povos indígenas brasileiros. Essa, nomeada de Educação Escolar Indígena – educação institucionalizada e que foi conquistada por meio da resistência e do protagonismo indígena –, deve ser intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, amparada por alguns textos legais, entre eles a Constituição Federal de 1988.

Segundo Bergamaschi (2005), entre os povos indígenas brasileiros tem ocorrido um aumento do número de escolas indígenas nesse formato, com professores indígenas. Assim, a escola tem sido um lugar de resistência, de (re)criação das tradições e da ciência, da produção de novos saberes, que têm sido importantes para o momento histórico em que vivemos.

Neste sentido, a escola tem sido apropriada pelos povos indígenas no Brasil. Pereira (2010) relata que a educação escolar é justificada pela necessidade de conhecer os códigos e os símbolos das e dos não indígenas, considerando que sua presença, o impacto e as ações desta instituição passaram a fazer parte do entorno indígena. Por isso, a escola tornou-se um lugar necessário e reivindicado pelos e pelas indígenas.

De acordo com diferentes autores revisados em nossos estudos os papéis atribuídos pelos e pelas indígenas brasileiros/as à escola, podem ser assim resumidos: a) instrumentalização para defesa contra a sociedade majoritária (ROSSATO, 2002; BATISTA, 2005; PAIXÃO, 2010; NOVAIS, 2013); b) garantia de acesso aos conhecimentos acumulados pela sociedade ocidentalizada, visando sua utilização na circulação e nas negociações com essa sociedade; defesa dos seus direitos (políticos e jurídicos);

empoderamento do povo indígena diante da sociedade envolvente (PAES, 2002; PAIXÃO, 2010); c) construção da identidade étnica (MARKUS, 2006; BELZ, 2008; SILVA, 2010; BRITO, 2012); d) fortalecimento da cultura, da identidade e da qualidade de vida dos e das indígenas (BATISTA, 2005); e) estabelecimento de diálogo entre os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas e os conhecimentos universais (NOVAIS, 2013).

Ainda segundo os estudos revisados, há alguns empecilhos para a concretização de uma escola indígena. Rossato (2002), Paes (2002) e Batista (2005) apontam que um dos grandes problemas é o material didático utilizado. Segundo as autoras predominam os livros didáticos não diferenciados em quase a totalidade das escolas indígenas brasileiras. Assim, a maioria da escolarização oferecida aos povos indígenas brasileiros, segundo Paes (2002), baseia-se na valorização dos conteúdos programáticos dos livros didáticos produzidos, especialmente, nas regiões centro-sul do país, dos rigorosos horários estabelecidos pelas grades curriculares e das atividades realizadas nas escolas não indígenas.

A produção de materiais didáticos específicos e diferenciados para cada escola indígena ainda é muito pequena, sendo que, na grande maioria, restringem-se a algumas cartilhas feitas por Organizações Não Governamentais, entidades religiosas e/ou pesquisadoras e pesquisadores.

Recorrendo às ideias de Brito (2012) evidenciamos que não é só a ausência de materiais didáticos adequados que impede a implantação do projeto de uma educação escolar indígena, uma vez que o currículo adotado e executado nas escolas indígenas brasileiras tem sido um outro problema. Nas pesquisas de Oliveira (2002), Batista (2005) e Belz (2008), nas escolas indígenas investigadas, os currículos não são diferentes daqueles desenvolvidos nas escolas do campo.

De acordo com Belz (2008), no povo Kaingang da Terra Indígena de Queimadas, município de Ortigueira-PR, a matriz curricular “[...] segue as indicações do Núcleo Regional de Educação de Telêmaco Borba: língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, arte e educação física e, na parte diversificada, a língua kaingang” (p. 62).

As pesquisas de Cruz (2009), Pereira (2010), Paixão (2010), Brito (2012) e Novais

(2013) revelam que os currículos das instituições escolares dos povos indígenas pesquisados são muito semelhantes aos das outras escolas não indígenas e, por isso, não atendem as demandas dos conhecimentos locais e tradicionais de cada povo.

Um exemplo dessa realidade é a escola da aldeia Teko Haw do Estado do Pará, em que

O currículo, enquanto corpo de disciplinas, desenvolvido na escola não se distingue substancialmente de outro currículo desenvolvido em escolas fora da aldeia. Situação emblemática é a da disciplina História, que não prevê em seu conteúdo referência a história da comunidade Teko Haw, do contato que a mesma travou ao longo de sua história. Na disciplina Geografia é previsto o conteúdo conflitos agrários, mas os conflitos e toda a luta da comunidade para garantir e manter a posse sobre as terras da reserva na qual a escola está situada é esquecida. (PAIXÃO, 2010, p. 161).

Outro problema identificado nas pesquisas brasileiras sobre a educação escolar indígena é a formação (inicial e continuada) de professoras e professores indígenas para atuarem nas referidas escolas. De acordo com Batista (2005), o desafio para a efetivação da autonomia dos povos indígenas é a garantia de uma formação que contemple a especificidade cultural de cada etnia, a fim de que os e as indígenas “[...] possam transformar a prática educacional dentro de suas próprias aldeias, a favor do fortalecimento étnico e cultural de seu povo [...]” (p. 65), visando a convivência intercultural com o entorno das aldeias.

A educação escolar indígena pode e tem contribuído na formação/construção da identidade étnica de muitos povos indígenas brasileiros. Para que isso aconteça de forma exitosa se faz necessário que “[...] os objetivos, os conteúdos, as pedagogias, as metodologias e os calendários da educação escolar [...] [sejam] orientados por essa identidade em movimento”. (MARKUS, 2006, p. 104). Além disso, Ferreira (2007) defende o protagonismo dos e das indígenas, que coletivamente devem ouvir os anciões e as anciãs e escolher qual a escola, o currículo, a formação, a pedagogia e os materiais didáticos que querem. Para este autor, os e as indígenas devem ainda

[...] refletir sobre a sociedade que almejam e pensar em formas educacionais para atingi-la, têm que entender o mundo globalizado e o próprio mundo, distinto para cada povo, têm que ensinar em suas línguas e dominar o português, devem adquirir conteúdos de conhecimento de um sistema educacional, o brasileiro ou universal, do qual até há pouco estavam marginalizados. (FERREIRA, 2007, p. 153).

A falta da educação básica completa (Ensino Fundamental e Médio) tem sido outra dificuldade para as escolas indígenas brasileiras, considerando que, ao concluir o ensino fundamental I nas aldeias, as crianças, as e os jovens indígenas são encaminhados para as escolas urbanas, que desconhecem as recomendações e os direitos do público indígena. Isso é o que acontece com o povo Puruborá e com outros povos indígenas, entre eles o povo Xucuru Kariri do município de Caldas-MG. (SILVA, 2010).

Apesar da educação escolar indígena contribuir na formação/construção da identidade indígena, destacamos que a forma como vem sendo concretizada atualmente em muitas escolas, ainda não tem possibilitado que isso aconteça da forma desejada pelos e pelas indígenas. Medeiros (2012) concluiu em sua pesquisa junto aos Kaingang da Terra Indígena Guarita do Estado de Rio Grande do Sul que

A escola, na forma como está hoje organizada, contribui pouco para formar a pessoa kaingang e para afirmar sua identidade étnica. Ela ainda reproduz em grande parte o modelo não-indígena de escola. Uma educação que busca uniformizar as pessoas, que impõe verdades únicas e que perpetua preconceitos. Uma instituição que estabelece horários rígidos, que se utiliza de instrumentos de controle, discipliniza as pessoas e fragmenta o conhecimento. Uma escola que ainda está sob a direção de não-índios, que não disponibiliza materiais didáticos específicos e que não oferece cursos de formação para seus professores indígenas. (MEDEIROS, 2012, p. 120-121).

A realidade da escola indígena Ywará Puruborá, que será descrita nas duas próximas seções, evidencia o quanto essa escola é uma necessidade do povo frente à negação de seus

direitos e identidade, constituindo-se em espaço propício para a formação, revitalização da cultura desse povo. Entretanto, ela também é um lugar que reflete a história e as experiências formadas mediante as negações que privaram quase todos e todas as Puruborá da possibilidade de vivenciarem sua infância e juventude nas tradições de seu povo.

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: O COTIDIANO DA ESCOLA YWARÁ PURUBORÁ, SUA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

A Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Ywará Puruborá é uma das conquistas do povo Puruborá que se materializou de forma mais evidente. Esta escola é uma instituição pública, ligada à rede estadual de Ensino do estado de Rondônia. O ensino oferecido na escola é pelo sistema regular, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

As habilidades e os conteúdos da matriz curricular, planos de curso do 1º ao 5º ano da escola (2014) que são trabalhados na Base Nacional Comum é o mesmo de outras escolas não indígenas, visando entre outras coisas, ensinar a ler, interpretar, produzir textos para diferentes fins e de todos os gêneros gramaticalmente estruturados, lógicos e críticos às situações que requeiram o domínio do registro formal; expressar e defender suas ideias com desembaraço e compreender a função social da linguagem e sua importância como instrumento de libertação, entre outros. (MATRIZ CURRICULAR YWARÁ PURUBORÁ, 2014).

Essa semelhança com os planos de curso das escolas não indígenas também foi percebida nas pesquisas de Paixão (2010) e Brito (2012). Assim como nas aldeias do Gurupi, em que Paixão (2010) afirmou que embora aconteça o ensino de duas disciplinas específicas, o currículo não se distingue substancialmente de outro em escolas fora das aldeias.

Já a parte diversificada tem como objetivos:

- Ler e escrever as vogais nasais e orais da Língua Materna Puruborá.
- Ler e escrever as consoantes da Língua Materna Puruborá.
- Elaborar frases com os nomes de aves, mamíferos, insetos, crustáceos, anfíbios, peixes, répteis, na pronúncia e na tradução.

- Elaborar frases com os nomes dos membros que compõe a família na pronúncia e na tradução. (MATRIZ CURRICULAR YWARÁ PURUBORÁ, 2014).

Esta escola possui muitos recursos pedagógicos, entre eles: livros didáticos, quebra cabeças, jogos diversos, livros de literatura etc. No entanto, os livros didáticos e demais materiais não são diferenciados e específicos, sendo os mesmos utilizados em escolas não indígenas. Na escola há apenas algumas apostilas do CIMI e o vocabulário ilustrado – Animais na Língua Puruborá, de autoria de Galúcio e outros dois anciões Puruborá, que se caracterizam como materiais diferenciados.

Esta é uma realidade das escolas indígenas do estado de Rondônia apontada pelos próprios estudantes do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Em levantamento realizado por Isidoro e Neves (2013) com as e os estudantes universitários das etnias Puruborá, Jabuti, Macurap, Tupari, Cao Oro Waje, Suruí, Aikanã, Gavião, Cinta Larga, Oro Waran, Oro Waran Xijein, Oro At, Oro Não, Oro Mon, Cabixi e Karitiana que frequentavam o curso nos anos de 2011 e 2012, destacaram a existência de alguns poucos materiais didáticos específicos tais como: “[...] cartilhas na língua indígena; livro didático com adaptações de conteúdos relativos à cultura; listas de nomes de animais mamíferos, aves, peixes, répteis, objetos, frutas, nomes de pessoas; registro de pintura corporal.” (ISIDORO; NEVES, 2013, p. 176).

Ao mesmo tempo, os professores e professoras indígenas ouvidos na referida pesquisa, apontaram a necessidade de outros materiais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica intercultural:

[...] livro sobre origem do povo, explicação sobre o surgimento e nome da etnia; livro com desenhos de animais existentes na aldeia (substantivos); livro sobre tipos de frutas; livro na língua materna; jogo de memória; dominó; música; pintura; mitos; CDs e DVDs; dicionário específico e ilustrado para alfabetização; história: pré-contato e pós-contato; gramática na língua indígena; geografia; caderno de mapas; matemática: geometria indígena e cartilha na língua materna. (ISIDORO; NEVES, 2013, p. 176).

Em 2005, quando as aulas iniciaram na escola Ywará Puruborá havia 18 estudantes Puruborá matriculados (crianças e adultos). De acordo com informações do PPP, em 2006 a escola possuía 15 estudantes matriculados. Em 2007 eram 14 estudantes e em 2013 apenas três estudantes. Em 2014, durante o trabalho de campo⁶, a escola contava com quatro estudantes matriculadas, uma professora, dois professores e uma técnica administrativa educacional, cujos dados são apresentados no quadro 1.

Quadro 1– Dados das estudantes matriculadas, dos profissionais e das profissionais da escola indígena Ywará Puruborá – 2014

Nome	Idade	Escolarização	Profissão	Etnia
Maria Paula	6	Cursando 1º Ano do Ensino Fundamental	Estudante	Não indígena
Mariana	6	Cursando 1º Ano do Ensino Fundamental	Estudante	Puruborá
Rafaela	7	Cursando 2º Ano do Ensino Fundamental	Estudante	Puruborá
Katiely	9	Cursando 3º Ano do Ensino Fundamental	Estudante	Não indígena
Hozana	53	Ensino Fundamental	Técnica Administrativa Educacional (Cacique do povo Puruborá)	Puruborá
Gisele	27	Ensino superior de Licenciatura em Educação Básica Intercultural	Professora de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História	Puruborá
Mário	36	4º ano do Ensino Fundamental	Professor de Língua Materna	Puruborá
Deivid	25	Ensino Médio e Magistério Indígena ⁷	Professor substituto	Puruborá

Fonte: Ficha preenchida por ocasião das entrevistas (2014).

⁶ Ocorrido entre os dias 18 de agosto a 18 de setembro de 2014 e entre os dias 09 de fevereiro a 16 de fevereiro de 2015.

⁷ Pelo Projeto Açai, promovido pela UNIR. Em entrevista, Deivid me disse que iniciou o curso em 2009 e concluiu em 2014.

De acordo com a professora Gisele, o número de estudantes diminuiu, pois como a escola oferece apenas do 1º ao 5º ano, ao concluírem os estudos, as e os estudantes são transferidos para outras escolas (campo e urbana) do município de Seringueiras. Isso nos remete à omissão do direito de acesso ao ensino fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela LDBEN 9.394/1996 na referida Aldeia.

Essa omissão pode acarretar alguns prejuízos para o povo Puruborá, entre os quais destacamos: a) pouca participação dos e das adolescentes e jovens Puruborá com a escolarização a partir do 6º ano nas aulas de Língua Puruborá, uma vez que o horário dessas aulas coincide com os horários das escolas onde estudam. Também pouca participação de suas famílias, uma vez que podem associar a aula de Língua Puruborá como uma atividade destinada apenas às crianças; b) episódios de constrangimento e humilhação desses e dessas adolescentes e jovens, como o caso relatado por Gisele em que uma de suas primas indígenas, que gosta de ir pintada tradicionalmente ouviu da diretora de sua escola que ela estava com “vômito de vaca” em seu corpo. (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

Neves (2009, p. 236) afirma que a inexistência do atendimento nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio nas aldeias, associada a alguns fatores, entre eles, a insuficiente formação docente, tem provocado a saída dos e das jovens, dos e das adolescentes indígenas para outras escolas, o que ocasiona “[...] prejuízos e desagregação tribal para todo o coletivo da aldeia.”

Já o episódio de constrangimento relatado por Gisele demonstra duas questões diferentes, ligadas ao conceito de identidade de indígenas ressurgidos. A primeira delas refere-se à necessidade da jovem em se mostrar como indígena diante das pessoas e do lugar não indígena, por meio da pintura tradicional do seu povo. Pappiani (2009, p. 41) afirmou que “A pintura corporal é um importante elemento de identidade e expressão para os povos indígenas”. A outra questão é o preconceito e a discriminação contra os e as indígenas, que se encontram enraizados em muitas pessoas e lugares e podem interferir negativamente na constituição de suas identidades.

Em trabalhos anteriores analisamos a conquista da escola pelo povo Puruborá ([Inserir referências após avaliação](#)) e o trabalho com a cultura indígena na referida escola ([Inserir referências após avaliação](#)). Neste trabalho, descrevemos e analisamos a forma como a professora Gisele trabalha com os conteúdos de formação geral com as estudantes que frequentam a escola, buscando discutir, na opinião das e dos participantes o que pensam sobre a necessidade desse conhecimento no contexto indígena do qual participam.

O ACESSO AO CONHECIMENTO DA CULTURA NÃO INDÍGENA NA ESCOLA YWARÁ PURUBORÁ

O estudo do tipo etnográfico desenvolvido na Aldeia Aperoí indica que o povo Puruborá atribui grande importância à escola, não só como possibilidade de revitalização de sua cultura por meio do ensino da Língua Puruborá, mas também pela garantia de acesso aos conhecimentos não indígena. Esta pesquisa corrobora, neste sentido, as conclusões de outros pesquisadores e pesquisadoras (BELZ, 2008; BERGAMASCHI, 2005; BRITO, 2012; FERREIRA, 2007; PAES, 2002; PAIXÃO, 2010), em que a escola é vista como possibilidade de acesso e compreensão dos conhecimentos não indígenas e que ela precisa propor o diálogo entre os dois conhecimentos.

Ao voltar do Encontro de professores e lideranças indígenas do Estado de Rondônia realizado em agosto de 2014 cujo tema foi “Direitos conquistados não podem ser negados: construindo com as próprias mãos a Educação Escolar Indígena que queremos”, em que participou juntamente com o professor Mário, a professora Gisele afirmou que gostou do que seu parente⁸ Heliton Gavião falou sobre a educação escolar indígena. De acordo com ela, Heliton defendeu que tem que somar o conhecimento tradicional e o conhecimento não indígena, com o intuito de que as e os indígenas não sejam iludidos com palavras bonitas. Segundo ela, Heliton relatou que queriam tirar a língua inglesa da grade curricular do seu povo, mas eles não aceitaram, pois acreditam que a língua materna precisa ser valorizada, mas precisam ter acesso também à

⁸ Percebemos que sempre que se referem a um indígena ou uma indígena, os e as participantes utilizam a expressão parente.

mesma escolarização dos não indígenas, não podem ficar só na educação tradicional. Neste sentido, Gisele confirmou ser necessário o acesso à cultura do povo, mas é indispensável que os e as estudantes indígenas também tenham acesso ao conhecimento do “branco” para não serem enganados. (DIÁRIO DE CAMPO, 29/08/2014).

Em outro momento, Gisele reforçou que é preciso ter os dois conhecimentos, mas um não deve ser trabalhado em detrimento do outro:

[...] o não indígena não passar em cima do indígena. Mas você tem que saber sim, pra você não ser enganado. Pros outros não vim aqui te iludi com palavras bonitas, você não sabe nem o que a pessoa tá falando, tá achando que ele tá fazendo o certo. Você tem que entender de política, você tem. Que eu acho que a gente tem que entender de tudo. Porque a gente é inserido no meio. A gente não vive mais aqui, fechado dentro da comunidade. A gente tem contato. Tanto a gente sai como os outros entram aqui dentro. (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

Deivid concorda com Gisele neste ponto. Para ele o trabalho nas duas culturas é importante, apontando que “Se ele só estudar a língua materna e esquecer da Língua Portuguesa, ele daqui pra frente, se ele sair daqui da aldeia, ele não vai ter acesso na cidade, porque ele não conhece a Língua Portuguesa, não vai ter como ele se comunicar com outras pessoas que não é índio.” (Entrevista Deivid, 11/09/2014).

Percebemos que Gisele, Mário e Deivid acreditam ser importante o acesso e o trabalho com a cultura não indígena na escola, pois o povo já possui contato, que segundo Mário “não tem como mais fugir, né?” (Entrevista Mário, 08/09/2014). No entanto, destacam que a cultura não indígena não deve ser trabalhada em detrimento da cultura indígena.

Gisele mencionou que a falta de conhecimento da cultura indígena do povo Puruborá impede o avanço do trabalho e das práticas culturais na escola. Por outro lado, ela também relatou que a falta de conhecimento da cultura não indígena foi a causa da expulsão de seu povo do território:

Eu acho importante, até comentei com elas⁹ ontem: “A gente tem que valorizar muito a

nossa cultura, a nossa língua e tal”, mas, aí eu dei um relato dum professor indígena pra elas. Tava até no livro delas de geografia. Ele falando que a escola é um lugar que a gente aprende a cantar, a dançar e também aprende a falar o português pra poder escrever documentos pra reivindicar nossos direitos. Aí eu falei pra elas: “Se vocês só conversassem a língua materna, só a nossa língua, como que vocês fariam para comunicar, vocês acham que os outros entenderiam?” “Não.” “Se vocês só conversassem o português e a língua materna vocês achariam menos importante também?” “Não.” “Pois é. Elas duas são importantes e por que que é importante a gente também saber o português? Porque quando a gente vai conversar com uma autoridade pra reivindicar nossos direitos, se a gente falar só na nossa língua e não tiver alguém ali pra traduzir eles não vão entender. E também seria muito fácil vim uma pessoa aqui e falaria muito bonito pra gente, leria uns documentos, a gente não entenderia, não saberia nossos direitos e eles nos enganariam muito fácil.” Porque isso já aconteceu com o meu povo [inserir nome da pesquisadora após avaliação]. Quando a vó morava lá dentro, se meu vó tivesse mais recurso, mais entendimento, mais conhecimento, eles não tirariam a minha avó lá de dentro da Cigana¹⁰. Se minha mãe tivesse esse conhecimento que ela tem hoje sobre os nossos direitos, sobre a nossa autonomia, eu tenho certeza que eles não expulsariam minha vó da Cigana, do jeito que minha avó foi expulsa pra vim morar aqui. Porque hoje em dia ninguém expulsa a gente. A gente sabe do que é o nosso direito. A gente sabe que é indígena e tal. Quando a vó mais o vó morava lá dentro que foram expulsos pela FUNAI, eles não tinham esse conhecimento. Meu vó falou pro antropólogo: “Minha esposa é índia.” Aí o antropólogo falou: “Sua esposa é boliviana. Te dou tantos dias pra sair daqui.” Meu vó teve que sair com uma mão na frente e outra atrás. Eu fico pensando assim, se eles tivessem esse conhecimento que a gente tem hoje, eles não seriam expulsos, a gente estaria até quem sabe

⁹ Referindo-se às estudantes.

¹⁰ Refere-se a um dos lugares do território demarcado, por meio da afixação de pedaços de madeiras no chão, por Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon ao povo Puruborá, após o contato com esse povo, por volta de 1909 e que hoje faz parte da Terra Indígena Uru Eu Wau Wau, demarcada na década de 1990.

dando aula lá dentro. Não teria sofrido tanto. A gente teria lá no nosso [...] território demarcado. (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

As afirmações de Gisele justificam a importância da escola como instrumento de defesa dos direitos dos povos indígenas. Sua narrativa evidencia como coloca lado a lado a cultura do seu povo e os conhecimentos necessários à participação na sociedade envolvente. Segundo ela, o conhecimento é instrumento de defesa de seus direitos da mesma forma que apontam as pesquisas de Rossato (2002), Paixão (2010) e Brito (2012) Paes (2002), Medeiros (2012) e Novais (2013).

Nossa pesquisa permite afirmar que escola tem contribuído com as lutas do povo Puruborá, entre elas, a demarcação do seu território ancestral, sendo que essa demarcação poderá reagrupar esse povo e com a presença dos mais idosos será possível revitalizar algumas práticas culturais por meio da educação indígena e também pela educação escolar indígena. Assim, o acesso ao conhecimento da cultura não indígena, garantido pela escola Ywará Puruborá, tem se tornado uma arma para a resistência, uma vez que tem possibilitado a consciência da luta pelos seus direitos (território, saúde, educação, reconhecimento) fornecendo instrumentos para suas reivindicações com vistas à garantia desses direitos.

Os diálogos com a professora Gisele, bem como as observações realizadas no cotidiano da escola evidenciam a influência dos cursos de formação continuada dos quais ela participou ou participa no trabalho desenvolvido com as crianças. Dentre esses cursos destaca-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Gestar e o Pró-Letramento, todos voltados à formação dos professores de educação, sem especificidade para a educação indígena.

Gisele afirmou que o trabalho na escola é feito por meio de projetos e que nas reuniões do PNAIC precisa levar fotos das atividades realizadas em sala de aula. Desta forma, a escola tem sido o lugar de execução de projetos pedagógicos, visando cumprir também as atividades obrigatórias das capacitações não indígenas recebidas pela professora. Entretanto, percebemos que durante a execução dos projetos para cumprir as atividades obrigatórias do PNAIC, Gisele explora outros conteúdos e

assuntos além daqueles propostos nos referidos programas.

Um dos projetos pedagógicos desenvolvidos pela professora durante nossa permanência no campo foi o Cantinho da Leitura. No dia em que montamos¹¹ o cantinho da leitura, ao entrarem na sala, as estudantes observaram as mudanças no espaço. A professora explicou que esse espaço poderia ser utilizado pelas estudantes quando terminassem as tarefas, enquanto aguardavam as colegas concluírem. Elas poderiam olhar os livros, escolher um para folhear e para ler, e em outro dia fariam para as colegas a história do livro escolhido. (DIÁRIO DE CAMPO, 21/08/2014).

O cantinho da leitura foi utilizado em vários momentos no decorrer das aulas. Em algumas ocasiões as próprias estudantes dirigiam-se para ele. Em outros momentos, a professora Gisele direcionava aquelas que já tinham terminado as atividades e/ou no início da aula, enquanto aguardavam as demais chegarem. Nesses momentos, foi possível perceber que o cantinho da leitura era um lugar de ampliação das aprendizagens como exposto na cena 1.

Cena 1– Gisele trabalha os significados das palavras desconhecidas pelas estudantes

Enquanto Rafaela lia seu livro no cantinho da leitura, direcionou-se até Gisele apontando uma palavra e perguntando o que significava. Gisele respondeu: “Homem sábio é homem inteligente.” Mariana também apontou uma palavra para Gisele, indagando como se lia. A palavra estava grafada em letra cursiva e era nuvem. Gisele indagou se Mariana não tinha entendido e comentou: “Letra cursiva é a letra que vocês ficam doidas para escrever.” (DIÁRIO DE CAMPO, 02/09/2014).

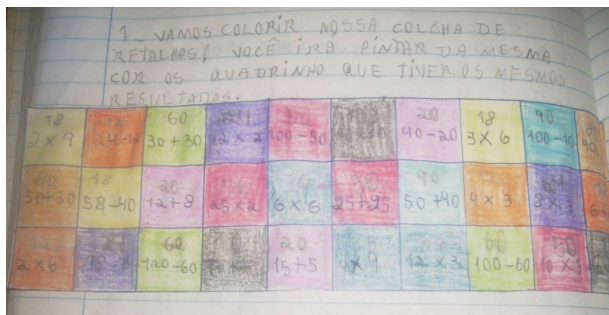
A relação da professora com as alunas é sempre mediada pelas necessidades das estudantes. A partir das perguntas das crianças, ou questões propostas pela própria professora, novas informações são inseridas no espaço escolar ampliando o vocabulário e o conhecimento delas.

A professora Gisele utiliza metodologias diferenciadas, propondo atividades diversas e atrativas para as estudantes, dentre as quais destacamos o trabalho com as operações matemáticas (adição, subtração e multiplicação)

¹¹ A professora nos convidou para ajudá-la na organização desse espaço.

por meio de “colchas de retalhos”. São operações matemáticas armadas em quadrados, nas quais os resultados iguais são pintados da mesma cor, conforme podemos observar na figura 1 (DIÁRIO DE CAMPO, 18/08/2014).

Figura 1– Operações matemáticas em “colcha de retalho” da estudante indígena Rafaela realizada em sala de aula



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (FOTO).

Além disso, a utilização de jogos também é bastante frequente no trabalho desenvolvido em sala de aula, conforme podemos observar na Cena 2 descrita a seguir em que podemos acompanhar todo o processo de trabalho da professora.

Cena 2– Aprendendo por meio do jogo do cubra e descubra de multiplicação

[...] Gisele foi confeccionar umas cartelas para brincarem do jogo do cubra da multiplicação e enquanto isso as meninas ficaram esperando em suas carteiras folheando um livro cada uma. [...] Gisele distribuiu uma folha sulfite amarela para Mariana e uma folha sulfite verde para Rafaela e direcionou elas a cortarem 18 quadrados pequenos, mostrando o tamanho de um quadrado para elas verem. Depois de cerca de 15 minutos após nossa chegada à escola, Maria Paula e Katiely chegaram e entraram na sala de aula. [...] Gisele repetiu os informes para Katiely, dando a ela uma folha de sulfite rosa para ela também cortar 18 quadrados, mostrando o tamanho para ela. Para Maria Paula, Gisele direcionou que ela continuasse a colcha de retalhos iniciada na aula passada. [...] Depois que Katiely, Rafaela e Mariana já haviam recortado os 18 quadrados, Gisele escreveu no quadro: “JOGO DO CUBRA DA MULTIPLICAÇÃO”. Explicou como o jogo funcionava. Disse que cada uma delas iria ganhar uma cartela, depois iriam jogar dois dados e resolver a multiplicação que cair nos dados. Por exemplo, se cair em um dado 4 e no outro 6, a operação resolvida seria 4×6 ou 6×4 . O resultado seria coberto por um dos quadradinhos recortados por elas. Gisele comentou: “Por isso o nome é jogo do cubra, porque vocês vão

cobrir os resultados.” Disse ainda: “A gente já fez isso uma vez, vocês lembram?” Todas confirmaram que sim. Gisele informou que antes de brincarem com o jogo do cubra da multiplicação elas iriam resolver algumas tabuadas. E escreveu no quadro a tabuada do 1 ($1 \times 1 = / 1 \times 2 = / 1 \times 3 = / 1 \times 4 = / 1 \times 5 = / 1 \times 6 =$), pedindo para Rafaela, Mariana e Katiely escreverem no caderno e registrar o resultado na frente. [...] Maria Paula estava fazendo sua colcha de retalhos e disse para Gisele que o resultado deu nada. Gisele perguntou: “Qual o número representa o nada?”. Ela respondeu: “Zero”. Rafaela e Mariana disseram que tinham terminado, Gisele pediu para Rafaela responder no quadro e perguntou a ela o porquê do resultado do 1×1 e do 1×2 . Rafaela respondeu: “Porque se repetir o 1 uma vez dá 1” e “porque se repetir o 2 uma vez dá 2.” [...] Logo após, Gisele escreveu no quadro a tabuada do 2 até o $2 \times 6 =$ e deu o mesmo direcionamento anterior. [...] Katiely apresentou dificuldade de fazer a tabuada do 5 e por isso Gisele sentou-se próxima a ela e pediu para Katiely armar a continha, dizendo: “Não é de somar é de multiplicar Katiely. Não é para somar $5 + 3$, é o 5 três vezes. Gisele alertou Rafaela que não era para fazer para Katiely. [...] Após Rafaela, Katiely e Mariana registrarem os resultados das tabuadas do 1 ao 6, Gisele as direcionou a riscar os resultados iguais, dizendo: “Igual do dominó, vocês lembram?” Elas confirmaram que lembravam. Mariana ia mostrar o que tinha feito para Gisele, que disse para ela que tinha que sobrar 18 resultados, ela não ia ver, pois era para Mariana conferir e depois dizer para ela quantos resultados sobraram. Se sobrassem mais que 18 era preciso rever. [...] Gisele repetiu depois como era o jogo: cada uma ia jogar os dados. Após resolverem a operação, cobriam o número na cartela com um dos quadradinhos. Se o número já estivesse coberto, passava a vez para a outra colega. [...] Quem iniciou o jogo foi a Rafaela. O sentido utilizado quando se passava a vez era o horário. No começo do jogo, os resultados estavam no quadro. Gisele disponibilizou algumas folhas para servirem de rascunhos. Às vezes, uma ou outra menina olhava o resultado no quadro e, por isso, Gisele pediu para Hozana¹² apagar o quadro e ela apagou, dizendo: “Agora quero ver vocês olharem!” Durante o jogo, Gisele pergunta às alunas acerca de como chegaram aos resultados. Enquanto aguardava, Rafaela disse: “Ah não, não tampou.” Rafaela passou a vez durante 5 vezes consecutivas e Gisele disse a ela que: “Jogo é sorte.” [...] Por volta das 10h35m Gisele direcionou que todas fizessem os cálculos juntas, independentemente de ser ou não a sua vez. E por volta das 10h45m ela direcionou que o resultado obtido nas rodadas, poderia ser marcado nas cartelas independente de quem estava jogando os dados. Cerca de 7 minutos

¹² Hozana estava fazendo uma limpeza nos livros e outros espaços da escola.

depois que ela deu essa ordem, Katiely completou a sua cartela. [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 19/08/2014).

Em outro momento Gisele mostrou-nos o jogo do cubra e descubra da adição, sendo que a estudante joga os dados sobre a mesa e adiciona os valores dos lados, cobrindo o resultado na tabela. Em caso de o resultado se repetir, ele é descoberto, vencendo quem estiver com a cartela totalmente coberta primeiro. Ela relatou que já trabalhou com Mariana, Katiely e Rafaela e que iria trabalhar com Maria Paula no reforço. Acrescentou que para Mariana, Katiely e Rafaela este jogo do cubra e descubra não apresenta mais desafio, por isso criou o jogo do cubra da multiplicação, exemplificado na cena 2. Gisele afirmou que criou o jogo do cubra da multiplicação, mas o da adição é uma das sugestões de atividades disponibilizadas nos livros do PNAIC. (DIÁRIO DE CAMPO, 22/08/2014).

As atividades descritas demonstram o esforço da professora Gisele em colocar em prática o que aprendeu na formação continuada. Nesses exemplos ficam evidentes as fontes das inspirações da professora, mas também sua capacidade de adequar as atividades às necessidades das estudantes, buscando garantir que elas se apropriem dos conteúdos estabelecidos para a etapa em que se encontram.

Na cena 3, a seguir, podemos observar os procedimentos utilizados pela professora Gisele diante das dificuldades das estudantes em realizar uma atividade proposta:

Cena 3— Metodologia da professora Gisele diante das dificuldades das estudantes

[...] Por volta das 14h24m Gisele escreveu no quadro a seguinte atividade para Mariana, Maria Paula e Érika¹³ fazerem:

ORDENE AS SÍLABAS E DESCUBRA PALAVRAS. Após terminar de escrever, Gisele leu a atividade e deu 3 exemplos para as meninas (GISELE, RENATO e CANETA). Gisele escreveu as palavras desordenadas e perguntou se sabiam qual palavra era. Mariana descobriu. Gisele pediu para Mariana registrar no quadro o que ela tinha descoberto. Mariana descobriu rapidamente os 3 exemplos dados por Gisele. [...] Por volta das 14h27m Gisele escreveu as seguintes palavras

desordenadas para Mariana, Maria Paula e Érika descobrirem:

ZA – LE – BE

RE – ZA – NA – TU

ZI – NA – BU

ZA – DE – A – MI

DO – BA – ZA – TI

[...] Por volta das 14h34m Gisele pegou algumas folhas sulfite e escreveu as sílabas das palavras da atividade da Mariana, Maria Paula e Érika, cortou com a tesoura conforme as sílabas da atividade e entregou uma a uma para Maria Paula e Érika fazerem a atividade, pois elas estavam apresentando dificuldade. Gisele olhou a atividade de Mariana e disse: “Certinho Mariana”. [...] Por volta das 14h43m Gisele escreveu no quadro ZU – A – JO – LE e disse: “Mariana vem, enquanto eu termino com elas”¹⁴. Mariana apresentou dificuldade em encontrar a palavra e Gisele perguntou se Mariana queria que ela fizesse as sílabas no papel para ela também. Mariana balançou a cabeça confirmando que sim. Gisele pediu para ela ir sentar e entregou as sílabas para ela. (REGISTRO DE CAMPO, 08/09/2014).

A proximidade da professora com as crianças, sua atenção ao desempenho nas atividades, permite que ela altere a tarefa para garantir que elas consigam realizar a atividade. O número reduzido de alunas contribui para isso, porém a preocupação da professora em garantir aprendizagens não pode ser ignorada. Além disto, a cena 3 demonstra também a preocupação e a forma como a professora Gisele atende as diferentes realidades existentes em sala de aula.

Entretanto, a aprendizagem da língua portuguesa, objeto do trabalho da professora na atividade da cena 3, poderia ser desenvolvida utilizando-se palavras de um contexto mais rico culturalmente e afetivamente para as estudantes, o que não tem sido percebido pela professora Gisele, evidenciando como a utilização de atividades aprendidas no curso de formação continuada marcam sua atuação. Assim, embora consiga, na maioria das vezes, adequar as atividades ao nível de desenvolvimento das alunas, ainda encontra dificuldades para propor ações que materializem as vivências indígenas no interior da escola, mesma que para isso se utilizem da língua portuguesa e não da língua Puruborá, da qual não são todas e todos falantes.

Neste aspecto fica evidente a necessidade de material didático apropriado e específico bem

¹³ Prima de Maria Paula e Katiely, que foi para a escola neste dia com as estudantes. Essa é uma das peculiaridades da escola indígena Puruborá, as constantes visitas de crianças não matriculadas.

¹⁴ Gisele chamou Mariana para ela descobrir a palavra no quadro.

como uma formação continuada própria para trabalhar a cultura indígena. A falta desses elementos parece ser uma situação limitadora para a professora Gisele, que encontra dificuldades para trabalhar de forma articulada os conteúdos da cultura indígena e da cultura não indígena.

Na cena 4, por outro lado, fica evidente a preocupação da professora em articular o que está ensinando com os conhecimentos trazidos pelas estudantes, visando minimizar suas dificuldades. A professora orienta as estudantes a destacarem as palavras que desconhecem nos textos e atividades que realizam, prática essa que consideramos contributiva à aprendizagem das estudantes.

Cena 4– Professora Gisele contextualizando o que está ensinando com a realidade das estudantes

[...] Após concluir a leitura compartilhada Gisele perguntou para Mariana e Katiely: “Eles foram conhecer a fazenda de quem mesmo?” “Senhor Raimundo” – Respondeu Mariana. Gisele perguntou se elas perceberam que tem algumas palavras destacadas no texto. Mariana respondeu que sim, acrescentando: “sede da fazenda e córrego.” Gisele disse: “Isso mesmo.” Gisele perguntou o que significava sede da fazenda. Elas não souberam responder. Ela perguntou o que estava escrito no livro na caixinha azul. Mariana leu o significado. Gisele explorou o significado de sede da fazenda contextualizando a realidade das estudantes: disse que eles tinham sítio e não tinham uma fazenda, que é muito grande, e por isso tem uma casa principal. Katiely disse: “Na fazenda do Tucano tem.” Após essa conversa foi ao quadro e escreveu:

SEDE DA FAZENDA

Pedi para Mariana ler na página 12 a partir de “todos estavam”. Mariana leu e Gisele registrou abaixo da frase acima:

TODOS ESTAVAM COM MUITA SEDE.

Gisele destacou sublinhando a palavra sede das duas frases e perguntou que significavam a mesma coisa. Elas disseram que sim. Gisele indagou: “Será?” Elas disseram que não. Gisele perguntou o que significava cada uma e explorou os significados com Katiely e Mariana.

Depois perguntou: “Como vocês chamam córrego aqui?” Não souberam responder, então ela explorou o significado de córrego e disse: “Aqui a gente chama de corguinhos, de igarapé.” Mariana relatou: “Um dia a prima¹⁵ me levou para ver o igarapé da tia¹⁶”. (DIÁRIO DE CAMPO, 20/08/2014).

Na cena 4, apesar da professora Gisele ter explorado os significados das palavras “sede”, “córrego” e “fazenda”, poderia ter discutido também o conceito de fazenda como um termo que designa um amplo território, relacionando-o ao fato de o povo Puruborá ter perdido sua terra também em função dos fazendeiros, bem como, as ameaças feitas por alguns deles a integrantes do povo. Ou seja, esta discussão permitiria articular a aprendizagem do vocabulário com sua significação cultural e política.

Embora só tenha presenciado uma vez Gisele fazer o planejamento de suas aulas, percebemos que ela tem essa prática, pois tem domínio da sala e das atividades que são propostas, evitando deixar as estudantes sem atividades. Quando uma estudante já terminou a atividade a professora já tem outras para propor enquanto continua trabalhando com as estudantes que apresentam dificuldades, ora reforçando aquelas que já sabem, ora inserindo novas atividades. Durante nossa permanência em sua sala Gisele relatou que precisava planejar atividades extras, pois algumas estudantes eram independentes e terminavam rapidamente, enquanto outras eram muito dependentes e neste momento olhou para Maria Paula. (DIÁRIO DE CAMPO, 18/08/2014).

Na cena 5 destacamos como Gisele direciona as atividades visando contribuir com os processos de ensino e de aprendizagem e não apenas para preencher o tempo das estudantes.

Cena 5– Atividades propostas por Gisele visando contribuir nos processos de ensino e de aprendizagem

[...] Por volta das 14h21m Rafaela terminou a avaliação de matemática e entregou a atividade e a folha de rascunho, dizendo: “Tem uns que fiz na cabeça.” Nesse momento, Maria Paula disse: “Eu já sei contar, na mente e nos dedos.”¹⁷ Gisele direcionou Rafaela a ir lendo no livro de Geografia, um texto sobre escola e depois deveria responder às perguntas propostas. [...] Por volta das 14h46m Rafaela informou Gisele que já tinha respondido as duas questões. Gisele olhou e disse para Rafaela completar informações que faltavam. Cerca de 5 minutos depois, Rafaela acrescentou o que Gisele tinha dito e levou para Gisele olhar, que disse: “Rafaela pode sentar no cantinho da leitura que só falta 10 minutinhos.” Passados alguns minutos, Gisele foi

¹⁵ Substituição para preservar a identidade. Irmã da Gisele.

¹⁶ Referindo-se a sobrinha da Hozana.

¹⁷ Esta é uma expressão muito utilizada por Gisele e que foi incorporada pelas estudantes.

até o cantinho da leitura e perguntou a Rafaela quais eram os livros que ela já tinha lido. Ela mostrou os livros e Gisele indagou: “E qual você mais gostou?” Rafaela disse que era o livro intitulado “Uma zebra fora do padrão”, mostrando-o. Gisele questionou o porquê. Rafaela disse que era porque era engraçado. A professora olhou o livro, leu as folhas iniciais da história e disse: “Você viu que tem rimas?” A estudante disse que sim. (DIÁRIO DE CAMPO, 04/09/2014).

Por meio da cena acima percebemos que Gisele explora outros assuntos enquanto faz uma atividade, estando eles relacionados ou não com a proposta. Preocupa-se em propor atividades que ampliem os conhecimentos das estudantes assim como fez no exercício da colcha de retalho descrito anteriormente, que enquanto as estudantes estavam realizando as operações matemáticas a professora explorou o que são dezenas e unidades e também como poderiam armar as operações para resolvê-las. Além disso, explorou as cores também.

Na cena 5, ficou evidente como a leitura realizada pela aluna como complementação do horário após a avaliação e enquanto as demais alunas ainda trabalhavam no primeiro exercício, também foi objeto de exploração pela professora, de forma a valorizar o que a aluna havia feito.

A professora Gisele trabalha de forma sistemática e diária a leitura individual, exigindo que leiam antes de escrever buscando entender o que estão escrevendo. Além de exigir a leitura das estudantes, percebemos que Gisele tem o hábito de realizar a leitura com as estudantes, provocando e esclarecendo as dúvidas que surgem, evidenciando que a leitura tem um lugar bastante importante no cotidiano da escola.

Além disso, o povo Puruborá também atribui muita importância à escrita como forma de registro da história do povo, de sua língua ancestral e como instrumento de reivindicações. Por meio de projetos desenvolvidos em ocasiões especiais e, muitos deles, a partir de desafios do curso em Licenciatura Intercultural frequentado pela professora Gisele, a escola tem possibilitado o exercício do registro escrito em Língua Portuguesa dos conhecimentos indígenas bem como das reivindicações históricas desse povo.

Em um dos vídeos da execução do projeto “História Tradicional do Povo Puruborá:

narrativas da escola indígena Ywará Puruborá”¹⁸, o professor Mário afirmou:

Sem registro a história nossa é igual tava, ia morrer ali, né, se alguém não vai lá e resgata ela e registra, hoje nem era, não tava nem, nem tinha aparecido como índio não. Nós era índio, mas já tava extinto, já era extinto, nós era índio já extinto já. Mas como já tinha registro já e hoje é mais importante, como vocês, olha o tanto de criança que tem aí, gente que está precisando aprender né. Oh, pergunta a história e não sabe, os outros mais velhos, nem sabe direito, sabe pouquinho, né, tamos já revivendo isso aí, resgatando então, é importante hoje, tem várias crianças aí aprendendo e vai precisar desse registro. E até pra gente mesmo ser reconhecido em todo lugar ser reconhecido, também é importante [...]. (Relato de Mário gravado em vídeo, 2012).

Gisele trabalha bastante com produção de textos, utilizando diferentes metodologias para isso. Em alguns momentos, a professora pede para as estudantes fazerem um desenho livre e uma história daquele desenho. Em outros momentos leva imagens para que as estudantes vejam e produzam histórias a partir daquelas imagens. Além disto, presenciamos um momento em que a professora trabalhou a produção de texto em que as estudantes em duplas confeccionaram dois cartazes com listas de modos e maneiras que elas enquanto estudantes deveriam ter durante o tempo em sala de aula, os quais foram expostos na parede da escola, visando lembrá-las sobre seus deveres e cobrar uma das outras. (DIÁRIO DE CAMPO, 10/02/2015).

O trabalho com a escrita na escola Ywará Puruborá remete às ideias de Neves (2009) quando afirma que a função social da escrita pode ser elaborada e reinventada pelos e pelas indígenas que ao se apropriarem de diferentes gêneros textuais, vão se apoderando deles como forma de atender seus interesses e demandas.

Percebemos que Mário, assim como Gisele, também atribui muita importância a leitura e a escrita em suas aulas. Inclusive, por diversas vezes, Mário reafirma isso dizendo para as

¹⁸ Desenvolvido em 2012 por Gisele com ajuda de Mário, que contou com a participação dos e das estudantes da escola, dos moradores e das moradoras próximas (crianças e adultos), inclusive o da Cacique.

crianças “capricha na letra” e “tem que caprichar mais na letra.” Embora haja uma cisão na escola Ywará Puruborá entre o trabalho com a cultura indígena pelo professor Mário e com a cultura não indígena com a professora Gisele, o trabalho e a garantia do acesso ao conhecimento da cultura não indígena na escola Ywará Puruborá, que foram apropriados pelos e pelas indígenas como responsabilidade da professora Gisele, estão estreitamente ligados ao empoderamento que possibilita ao povo Puruborá as lutas pelos seus direitos indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola Ywará Puruborá foi conquistada por meio da luta das e dos Puruborá e, embora apresente limitações e tenha vários desafios a serem superados, também tem contribuído de muitas formas para as lutas desse povo, fazendo parte do seu processo identitário.

A escola tem possibilitado a aprendizagem das estudantes matriculadas e, ao mesmo tempo tem contribuído para resgatar a cultura do povo que se organiza em torno da escola e valoriza as aprendizagens que podem ser obtidas por meio dela.

O reduzido número de alunos da escola facilita o processo de ensino, possibilitando que a professora e os professores possam atender mais de perto as crianças o que favorece o rendimento e a aprendizagem. Porém, esse dado indica a negação do direito ao ensino fundamental completo na aldeia, levando os e as jovens e adolescentes Puruborá a estudarem em outras escolas, o que tem ocasionado episódios de constrangimento em instituições do campo ou urbanas.

Para o povo Puruborá, assim como para outros povos indígenas, um dos papéis atribuídos à escola é a garantia de acesso ao conhecimento da cultura não indígena a qual é considerada uma arma para a resistência e elaboração de reivindicações dos seus direitos (território, saúde, educação, reconhecimento indígena). Neste sentido, as e os indígenas do povo Puruborá percebem a escola como uma necessidade pós-contato como forma de superar as proibições e negações que lhes foram impostas com a negação de seus direitos, identidade e cultura.

O conhecimento não indígena está contribuindo para que não somente as crianças Puruborá estejam “preparadas” para as relações

estabelecidas com as pessoas não indígenas, mas para o empoderamento de todo o povo, especialmente, porque como evidenciado pela professora Gisele e pelos professores Mário e Deivid, os e as Puruborá já estão inseridos no meio não indígena, não tendo mais como fugir.

Entretanto, a valorização da cultura não indígena, não desvaloriza e nem se coloca em condição superior à cultura indígena que é defendida pela professora e pelos professores como elemento fundamental para a identidade do povo.

O movimento de ressurgimento, bem como a conquista da escola, têm sido processo fundamentais para o resgate da história e das experiências desse povo que em decorrência das expropriações sofridas foram impedidos de vivenciar sua infância e juventude nas tradições de seus ancestrais. Essa realidade pode ser percebida na história da professora Gisele, que embora tenha feito o curso superior em Educação Básica Intercultural na UNIR, ainda enfrenta dificuldades para estabelecer relação entre os conteúdos aprendidos na universidade e aqueles relacionados com a cultura indígena.

Além disso, a participação da professora em programas de formação continuada que não mantém nenhuma relação com a realidade da escola em que atua, acentua a cisão entre o trabalho com as tradições do povo Puruborá e os conhecimentos curriculares da cultura não indígena.

Entretanto, a existência da escola específica para as estudantes indígenas, com professores que estão cada vez mais conscientes e orgulhosos de sua identidade indígena, está contribuindo para a escrita de novas páginas na história sofrida dessa população que resistiu bravamente às várias violências das quais foram vítimas durante a colonização do estado de Rondônia.

Julgamos que a garantia de acesso ao conhecimento não indígena tem muito a contribuir com as lutas do povo Puruborá, entre elas, a demarcação do seu território ancestral. Essa conquista impulsionalaria o reagrupamento do povo, reunindo as pessoas mais velhas e permitindo a revitalização de algumas práticas culturais que as e os mais jovens ainda não vivenciaram por terem sido obrigados a viver fora das aldeias.

E a luta por esses direitos passa pelo domínio do conhecimento que circula fora das

aldeias, espaços dominados pela cultura não indígena.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Siloe Soares de. **Índios ressurgidos: a construção da auto-imagem os tumbalala – Os Kalankó, os Karuazu, os Katóinn e os Koiupanká**. Campinas, SP, 2003, 301f. Dissertação (Mestrado em Multimeios)– Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.
- _____. **Os Kalankó, Karuazu, Kaoipanká e Katokinn: resistência e ressurgência indígena no Alto Sertão alagoano**. Porto Alegre, 2010, 431f. Tese (Doutorado em Antropologia Social)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- BATISTA, Teresinha Aparecida da Silva. **A luta por uma escola indígena em Te'yikue, Caarapó/MS**. Campo Grande, 2005, 156f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005.
- BELZ, Karina Cristiane. **Educação escolar Kaingang: do discurso oficial às práticas efetivas**. Florianópolis, 2008, 189f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani**. Porto Alegre, 2005, 272f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2005.
- BRASIL. Constituição Federal. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 set. 2013.
- BRITO, Edson Machado de. **A educação Karipuna do Amapá no contexto da educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo**. São Paulo, 2012, 184f. Tese (Doutorado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley (Org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 58-75.
- CRUZ, Simone Figueiredo. **A criança Terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na aldeia Buriiti**. Campo Grande, 2009, 195f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.
- FERREIRA, Geraldo Veloso. **Educação Escolar Indígena: As práticas culturais indígenas na ação pedagógica da Escola Estadual Indígena São Miguel – Iauaretê (AM)**. São Paulo, 2007, 207f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- ISIDORO, Edineia Aparecida; NEVES, Josélia Gomes. Material didático, interculturalidade e escolas indígenas: lições da prática pedagógica na graduação. In: NEVES, Josélia Gomes; PACÍFICO, Juracy Machado; BUENO, José Lucas Pedreira. (Org.) **Universidade, licenciatura e interculturalidade: anúncio de aprendizagens na floresta**. Florianópolis: Pandion, 2013. p. 165-192.
- MARKUS, Cledes. **Identidade étnica e educação escolar indígena**. Blumenau, SC, 2006, 156f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, 2006.
- MEDEIROS, Juliana Schneider. **Escola indígena e ensino de História: um estudo em uma escola Kaingang da terra indígena Guarita/RS**. Porto Alegre, 2012, 137f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- MONTANHA, Gisele de Oliveira. **Mitos do povo Puruborá**. Ji-Paraná, RO, 2014, 37f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Educação Básica Intercultural)– Fundação Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, RO, 2014.
- NEVES, Josélia Gomes. **Cultura Escrita em Contextos Indígenas**. Araraquara, SP, 2009, 369f. Tese (Doutorado em Educação Escolar)– Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, 2009.
- NOVAIS, Sandra Nara da Silva. **Prática social de resignificação da educação escolar indígena: compreendendo os processos educativos do cotidiano Terena do município de Aquidauana MS**. São Carlos, SP, 2013, 271f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013.
- OLIVEIRA, Augusto Marcos Fagundes. **Ser pataxó: educação e identidade cultural**. Ilhéus, BA, 2002, 302f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Santa Cruz, Faculdade de Educação, Ilhéus, BA, 2002.
- PAES, Maria Helena Rodrigues. **Na fronteira: Os atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT, num olhar dos Estudos Culturais**. Porto Alegre, 2002, 133f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2002.
- PAIXÃO, Antônio Jorge Paraense da. **Interculturalidade e política na educação escolar indígena da aldeia Teko Haw – Pará**. Rio de Janeiro, 2010, 171f. Tese (Doutorado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- PAPPIANI, Angela. **Povo verdadeiro: os povos indígenas no Brasil**. São Paulo: IKORE, 2009.

PEREIRA, Elio Fonseca. **História da participação do movimento indígena na constituição das 'escolas indígenas' no município de Santa Isabel do Rio Negro-AM.** São Paulo, 2010, 113f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

REZENDE, Justino Sarmiento. **Escola Indígena Municipal Utâpinopona - Tuyuka e a construção da identidade Tuyuka.** Campo Grande, 2007, 371f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

ROSSATO, Veronice Lovato. **Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul** – “Será o letrao ainda um dos nossos?”. Campo Grande, 2002, 185f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2002.

SILVA, Beatriz Sales da. **Educação Escolar indígena.** Mas, o que é mesmo uma escola diferenciada? Trajetória, equívocos e possibilidades no contexto da E.E. Indígena Xucuru Kariri Warcana, de Aruanã (Caldas MG). Campinas, SP, 2010, 122f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.