

Diário de Classe: a Construção do Currículo Indígena*

Nietta Lindenberg Monte (Coordenadora)

O QUE SÃO 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 como é que faz este diário. Eu acho que significa contar a história que nós dá aula pros nossos alunos. Cada dia em dia. (Professor Norberto Sales Tene Kaxinawá, do Rio Jordão)

Este trabalho é o momento atual de uma proposta de investigação aplicada a um projeto de educação bilíngüe em desenvolvimento no Acre indígena. Tem como objetivo a análise da construção do currículo por um grupo de professores índios, no cotidiano de suas escolas, através do exame dos “diários de classe” por eles escritos durante o ano letivo, segundo a orientação da instituição responsável pelo trabalho, o setor de educação da Comissão Pró Índio do Acre (CPI/AC).¹

Tais materiais a serem aqui analisados,² os diários de classe foram escritos em 1991, ano

em que teve início esta pesquisa, por um grupo heterogêneo de treze professores bilíngües do projeto, atualmente atendendo a um grupo de trinta e cinco professores pertencentes a dez das etnias regionais. Atendiam a uma solicitação já antiga da CPI/AC de que procedam ao registro escrito de alguns aspectos do currículo por eles desenvolvidos junto a seus alunos nas escolas, a partir do início do ano letivo, após seu retorno dos cursos de formação que vêm anualmente fazendo na cidade de Rio Branco, sob a coordenação pedagógica desta pesquisadora/educadora.

Este tipo de documento, os diários de classe, assumem neste trabalho características e finalidades singulares, distintas daquelas que os padronizam na rede pública de ensino. Entendidos, principalmente, como narrações espontâneas dos acontecimentos escolares, escritos pelos próprios professores-índios, geralmente durante ou depois das suas aulas em cadernos especialmente destinados a este fim, eles vêm cumprindo função de registro e reflexão sobre o cotidiano da escola e do currículo nela em construção.

* Publicado originalmente na Série Documental/Relatos de Pesquisa, n. 18, como artigo-síntese, exigência do convênio de financiamento de pesquisa nº 4/91, firmado entre o Inep e a Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (Flacso), cuja conclusão se deu em setembro de 1993.

¹ A CPI/Acê, uma entidade não-governamental com sede em Rio Branco, Acre, que desenvolve ações de assessoria a diversos grupos indígenas acreanos, em especial, na luta pela terra, saúde e educação, desde 1979. O projeto de educação analisado desenvolve-se desde março de 1983, através de ações de capacitação para o magistério de 1º grau de aproximadamente 35 jovens índios, produção de materiais didáticos em conjunto com tais professores para as disciplinas da escola indígena, pesquisa nos etnoconhecimentos a comporem o currículo, entre eles as línguas indígenas envolvidas, etc. Maiores informações sobre o projeto estão na bibliografia deste trabalho, em especial nos diversos artigos e relatórios finais de pesquisa escritos pela autora, – uma das fundadoras e coordenadora pedagógica do projeto educativo da CPI/AC e pesquisadora ligada ao Inep desde 1985.

² Do conjunto de treze diários de classe reunidos em 1991, selecionei para a análise três desta, guiada por razões variadas como o seu maior nível informativo, sua qualidade enquanto narrativas originais, além do seu forte apelo gráfico visual, devido ao intenso recurso ao desenho para o registro das aulas (e a conseqüente emoção estética por mim experimentada em sua leitura). Interessou-me, também, poder trabalhar com um *corpus* que permitisse uma análise menos ampla e abrangente, caso tomasse como objeto de estudo os 13 diários; o que implicaria no estudo comparativo das diversas etnias. Penso, também, ter escolhido neste grupo de professoras, excelentes alunos dos cursos de formação desde 1983, por considerá-los exemplos paradigmáticos de um projeto de educação diferenciada, um misto de sonho e tensão. Além disso, a etnia kaxinawá é a mais representativa do projeto, constituindo mais da metade da população escolar indígena envolvida, sendo a mais numerosa do estado, totalizando no lado brasileiro cerca de 3 mil indivíduos.

Estes materiais 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 conceito da escrita como síntese), ainda assim, estarei tomando estes documentos como objeto de reflexão sobre o currículo escolar indígena, por três razões principais.

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA

A primeira razão relaciona-se à natureza pedagógica de minha ação como pesquisadora e educadora, onde a meta principal de um processo de trabalho há uma década iniciado 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. No caso específico desses documentos-diários, a escrita por eles construída vem se constituindo em instrumento privilegiado de registro, planejamento e avaliação de suas práticas curriculares cotidianas.

Assim, por ser a escrita um dos bens e valores fundamentais almejados e conquistados nas escolas, também 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 estes sujeitos,

que, diferentes de “analfabetos”, pertencem a sociedades até recentemente ágrafas, de tradição exclusivamente oral.³

Os diários de classe, além de refletirem uma fresta do cotidiano escolar, entreaberto pelo recorte descontínuo da escrita dos professores sobre suas práticas, são, neste trabalho-pesquisa, instrumentos pedagógicos na formação docente destes professores, mecanismos de avaliação e de planejamento individual e coletivo, por meio da escrita do seu currículo escolar, pois a escola, em geral, e também a escola indígena são, desde o seu surgimento, por excelência e fins, 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).

O diário, neste sentido, foi concebido e praticado nesta pesquisa-ação como registro da própria investigação e, vem se constituindo, principalmente uma das atividades permanentes do processo de formação dos professores.

Por um lado, tornou-se uma espécie de espelho de imagens compostas de desenhos e escritas, no qual podemos ver, de fora, suas experiências educacionais nas escolas; por outro lado, um instrumento pedagógico precioso para a construção progressiva de uma educação indígena diferenciada, formulada, refletida e elaborada, de dentro, 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, que relaciona a investigação educativa com a formulação curricular e esta, com a prática docente e seu aprimoramento:

³ As categorias utilizadas – sociedade ágrafa ou de tradição oral –, aplicadas de forma genérica aos grupos indígenas do Acre neste trabalho, não desconhecem ou desvalorizam outros sistemas de “escritura” mais próximos da representação pictográfica e ideográfica, como os encontrados até hoje na pintura geométrica fácil e sobre os artefatos de sua cultura material. Portanto, com a expressão sociedade ágrafa, refiro-me àquelas caracterizadas por um determinado desconhecimento histórico, social e individual, do sistema de representação fonética da língua oral através da “escrita alfabética”, do qual hoje vêm apropriando-se, via educação escolar. Aprofundarei mais adiante a relação entre estas outras formas de escrituras mais próximas da tradição oral prévias do contato com os sistemas fonéticos de escrita, com os usos e apropriações atuais de novos sistemas de representação gráfica por estes grupos indígenas aqui analisados.

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 *curricula* [...] afirmo que a expressão de idéias educativas em forma de *curricula* proporciona um meio para o desenvolvimento – e se for necessário, para o autodesenvolvimento do professor como artista. (Stenhouse, 1985, p. 138, tradução da autora).

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 possuem uma utilidade instrutiva, utilitária, cotidiana: as catedrais devem proteger nos da chuva. Mas os estudantes beneficiam-se dos *curricula* (currículos) não tanto porque modificam sua instrução cotidiana, e sim porque aperfeiçoam os professores. (Stenhouse, 1985, p. 104).

A DIMENSÃO TEÓRICA

Outra razão da escolha deste instrumento, – os três diários de classe, – para análise do currículo escolar indígena de um projeto educativo, no Acre, deve-se ao entendimento e opção pela investigação baseada em “estudos de caso” como um elemento educativo a serviço da prática dos professores.

Em trabalho apresentado em Londres, em 1982, Lawrence Stenhouse discute a tradição do estudo de caso e sua aplicação na prática educativa.

Os estudos descritivos de casos de qualquer tipo proporcionam referência documental para o debate da prática: materiais de trabalho para os grupos de docentes. Esta é uma função simples, mas importante. 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 referência impossibilita o debate. É preciso que a experiência pessoal se refira a casos catalogados para

que resulte acessível publicamente. Os estudos de caso tornam-se importantes como prova. (Stenhouse, 1985, p. 84)

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 docente 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 Ezpeleta e Elsie Rockwell (1986, 1987, 1991, 1992), 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 micros social, tornam-se enfoques privilegiados para análise do objeto, dialeticamente relacionados ao social-histórico:

Nos encontrábamos emparentados con autores que replanteaban el mismo quehacer sociológico, antropológico o histórico, al definir nuevos objetos de estudio. Ellos nos confirmaban la relevancia de estudiar realidades concretas imersas en historias nacionales y regionales. (Ezpeleta e Rockwell, 1997, p. 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 (Heller, apud Ezpeleta e Rockwell, 1992, p. 11).

Al integrar lo cotidiano como un nivel analítico de lo escolar, consideramos poder acercarnos, de modo general, a las formas de existencia material de la escuela y mostrar el ámbito preciso en que los sujetos particulares involucrados en la educación, experimentan, reproducen, conocen y transforman la realidad escolar.

É de fundamental importância, para este nível de análise, o entendimento do conceito de sujeito particular ou concreto:

Empleamos “sujeto” en un sentido distinto al sujeto biológico, psicológico o filosófico, que tiende a reconstruirse por abstracción de estructuras o funciones repartidas por el género humano. Considerando al sujeto social, intentamos, por otra parte, no sustituirlo por variables de ubicación social o por mecanismos de socialización y de interpelación ideológica que lo “determinen”. Entre estos dos polos, y pensando solo en la escala cotidiana parece posible definir al sujeto social mediante “el conjunto de relaciones sociales” (Gramsci, 1974) que conforman su mundo particular. Este se concibe como sujeto “concreto”, no por tratarse de un individuo, sino por el carácter histórico y específico de aquellas relaciones (Heller apud Ezpeleta e Rockwell, 1992, p. 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”:

Cualquier registro de actividades cotidianas escolares muestra incongruencias, saberes y prácticas contradictorias, acciones aparentemente inconsecuentes. Al integrar lo cotidiano como objeto de estudio intento recuperar ese aspecto heterogeneo en lugar de eliminarlo con tipologias discretas y estructuras coherentes [...] La única forma de integrar el heterogeneo, de no perderlo, pero de tampoco de perderse en el, es reconocerlo como producto de una construcción histórica (idem, p. 12).

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

En la teoría heredada, la escuela es considerada como institución o un aparato estatal. Tanto en la versión positivista, como en las versiones críticas, su pertenencia al Estado la transforman automáticamente en representación unívoca de la voluntad estatal. La escuela tiene una historia documentada, generalmente escrita desde el poder estatal, que destaca su existencia homogénea [...] Sin embargo, con esa historia documentada coexiste otra historia, no documentada, en la cual la escuela toma forma material, toma vida (idem, p. 3).

Porém, diferentemente do que afirmam e praticam como metodologia estas pesquisadoras, 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 de pesquisa coincide também com uma linha recente da investigação qualitativa em educação em desenvolvimento na Espanha catalã, através da obra coordenada por Zabalza (1991), dedicada ao estudo dos 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.

Este tema de los diarios de profesores se inscribe dentro de una línea de investigación, quizá la preferente... centrada en el estudio de la formación y desarrollo del profesorado... La enseñanza es una actividad profesional reflexiva e la perspectiva de los profesores sobre su trabajo se autoclarifica através de su verbalización (oral e escrita)... (Zabalza, 1991, p. 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, por um lado, e de desenvolvimento da teoria social e educacional, por outro.

A nova atenção concedida às abordagens autobiográficas 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 de face às estruturas e aos sistemas, a qualidade de face à quantidade, a vivência de face ao instituído. (Nóvoa, 1992, p. 18)

[...] situarlos además en el contexto de los documentos personales como instrumento para acceder al pensamiento y acción de sus autores [...] através de los diarios, el profesor explora por si mismo su actuación profesional, se autoproporciona *feedback* y estímulos de mejora [...] se desarrolla una conciencia individual de la propia experiencia de uno [...] (Zabalza, 1991, p. 10)

Todas estas linhas de pesquisa em educação realizam um diálogo, às vezes harmonioso, às vezes polêmico (Ezpeleta, 1986), com a metodologia da investigação participante, também adotada por mim em uma determinada dimensão deste trabalho.

A DIMENSÃO INSTITUCIONAL

A terceira razão da escolha do diário 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 em 1988, ganhou base legal como subsistema diferenciado das demais modalidades do Ensino Fundamental, tanto no que diz respeito ao idioma, ou idiomas, ou às línguas meta e veicular de ensino 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, art. 210, § 2º).

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, em conjunto com os agentes e educadores indígenas, estes novos conceitos constitucionais, a partir de uma nova relação, respeitosa e de colaboração, com tal parte diferenciada do seu sistema regular.

Ao contrário, as políticas educacionais para indígenas vêm se caracterizando, ao longo da história do Brasil, por um contínuo de omissões e discriminações nas quais a questão da educação indígena é tratada como um caso à parte, entregue, por sua anomalia, aos órgãos encarregados da proteção destes grupos, ou como um “mesmo”, a ser reproduzido por ações

de integração e assimilação, com a transferência dos currículos, inteiramente em português, das escolas rurais para as aldeias, onde a cultura e línguas indígenas são sistematicamente silenciadas e desvalorizadas, até serem substituídas pela língua e cultura nacional.

Nos últimos anos, por força de diferentes iniciativas da sociedade civil, organizada em movimentos pró-índio, e 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 LDB, após quatro anos de tramitação, foi aprovado na Câmara dos Deputados em 13 de maio de 1993; ainda em discussão no Senado Federal, contempla a questão no capítulo XV 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, arts. 88 e 89)

Mais recentemente, por força de decreto presidencial, o Ministro da Educação ampliou sua esfera de atuação à educação indígena, tendo uma Portaria Interministerial, a de número 559, de abril 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 um Comitê de Educação Escolar Indígena dentro da Secretaria de Educação Fundamental do MEC,⁴ de caráter consultivo, normativo e supervisor da educação escolar indígena no País, tanto no que se refere às propostas de educação quanto ao destino das verbas disponíveis.

Como expresso nos diferentes documentos oficiais e, em especial, 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, pois, motivando seminários e teses acadêmicas, como esta que aqui apresento, entre os agentes educacionais governamentais e não governamentais e nas universidades brasileiras, buscando-se a formulação dos princípios pedagógicos, antropológicos, lingüísticos, etc., que deverão nortear as diferentes realidades curriculares experimentadas pelas etnias das 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, 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. Departamento de Antropologia, USP, outubro 1990).

Pauto-me, assim, pelo entendimento do “currículo indígena”, compartilhado por diferentes agentes da educação indígena, como processo de construção coletiva e permanente, referido nos interesses imediatos e a longo prazo destes grupos, tendo como objetivo sua progressiva autodeterminação.

Como efeito da dialética condição 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 vir a subsidiar futuras e urgentes políticas nacionais, estaduais

e municipais de educação indígena, dentro de uma perspectiva ou de um olhar que se torne adequado aos interesses e projetos indígenas para seu futuro.

Tal concepção implica uma metodologia de formulação curricular não fechada e participativa, em que os atores principais, os professores bilíngües, seus assessores ligados à equipe de educação da CPI/AC e outras agências com as quais possam relacionar se, mais os alunos 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, em nível individual e coletivo.

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, possibilitando nos também, a nós educadores, ler em seus documentos diários algumas das características comuns e singulares de uma pedagogia indígena em construção.

Em outras palavras, que a tarefa institucional transferida aos diversos agentes da educação indígena e, em especial, aos órgãos públicos brasileiros⁵ responsáveis pela elaboração e condução de uma política educacional indígena, possa estar pautada em informações oriundas das escolas indígenas e do que delas vem sendo apontado como um currículo diferenciado, em construção permanente, segundo as perspectivas e as expectativas dos próprios professores e de seus alunos, autores e destinatários principais de toda e qualquer ação educacional nas aldeias.

A PESQUISA PARTICIPANTE – A RELAÇÃO DA TEORIA COM A PRÁTICA

Desta forma, o marco desta pesquisa é o da pesquisa ação participante,⁶ quando busco,

⁴ Tal Comitê foi instituído pela Portaria nº 490, em 18 de março de 1993 (A Comissão Pró Índio do Acre veio, desde março de 91 até finais de 92, através desta pesquisadora, participando das reuniões preparatórias que formularam as idéias de criação deste Comitê e sua posterior viabilização interinstitucional).

a partir de uma ação pedagógica (onde também estou envolvida dos pés e mãos, à cabeça e coração, como agente de intervenção e transformação), proceder a uma reflexão de porte teórico sobre uma prática coletiva vivida. Pretendo, assim, estar contribuindo com este trabalho no sentido da consolidação de uma aliança entre a teoria e a prática, na qual 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, p. 38)

Portanto, uma parte desta reflexão tem momentos de sua construção realizada junto aos professores índios, quando, em situações interativas de ensino/aprendizagem, são convidados, primeiro, a escrever e, depois, a ler analiticamente estes documentos e, através deles, pensar seu cotidiano curricular, com vista a uma maior compreensão da aparente descontinuidade e fragmentação do real vivido em sala de aula, o que implica a capacidade de transformação da própria prática docente. Desta maneira,

[...] trata-se da relevância para a prática da comparação e do contraste de outros casos com o próprio o caso, que, por cima de todos os demais, deve levar ao entendimento da eficácia de sua própria prática [...] semelhantes comparações tendem a abrir novas perspectivas para o próprio caso [...] (Stenhouse, 1985, p. 84).

Construir um pensar coletivo, socializar observações e comentários, sistematizar certas

ocorrências que apresentam aspectos ora comuns, ora diversos, de forma comparativa e complementar, constituem parte do processo de Construção do Currículo Escolar Indígena, através de ações de avaliação e planejamento constantes, coletivamente formulados, nas ocasiões de seus cursos de formação como professores.

Embora tais momentos de interação dos professores índios entre si e com seus assessores nos cursos não sejam objeto de análise nesta proposta, dedicarei o último capítulo a explicitar algumas das perspectivas pedagógicas abertas para a continuidade da formação dos professores com o estudo de três dos seus diários de classe.

RESUMO DOS PRÓXIMOS CAPÍTULOS

Apresento, a seguir, um resumo da sequência dos capítulos que compõem este trabalho, aqui apenas parcialmente desenvolvido:

O capítulo II que segue esta apresentação – Um pouco da história – pretende elucidar o trajeto da autora no âmbito da construção de um currículo indígena, em especial no Acre, através do projeto denominado “Uma experiência de autoria”, do qual fui fundadora, coordenadora pedagógica e principal responsável pelo ensino de línguas, desde o primeiro curso de formação, em 1983, ao lado de uma equipe interdisciplinar que vem se formando e ampliando numa ação educacional permanente, de natureza interativa, envolvendo índios e não-índios.

No capítulo III – O que se reproduz e o que se cria –, analisarei algumas das idéias gerais que reúnem os professores índios kaxinawá,

⁵ Refiro-me ao Ministério da Educação e às suas Secretarias Estaduais a quem coube desde 1992, por decreto, a tarefa de condução das ações de educação indígena, antes responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (Funai).

⁶ Pauto-me em uma concepção da “pesquisa ação participante” como uma opção pela teoria e a escolha de um método, segundo alguns autores que assim a definiram: “La investigación en la acción es el tipo de investigación en la que el acto investigador es necesariamente un acto substantivo: es decir, el acto de averiguar tiene que ser acometido con una obligación de beneficiar a otros que no pertenezcan a la comunidad investigadora” (Stenhouse, 1985, p. 88) “La investigación acción participativa como método que conjuga investigación, procesos educativos e acciones de transformación [...] como conjunto de acciones orientadas a que los miembros de una sociedad, organización o grupo logren un mayor control de las decisiones que los afectan [...]” (Latapi, 1986, p. 86). Ou, “la articulación buscada es aquella onde la participación conduce a algún tipo de organización explícitamente funcional a un proyecto político” (Ezpeleta, 1986, p.5).

cujos diários aqui compreenderei, numa matriz histórica comum, origem das condições do que fazem em sala de aula e do que e como escrevem enquanto narradores.

A qualificação social desses professores como “intelectuais da cultura” é a categoria geral através da qual os caracterizo, reunindo os numa mesma história para além das diversidades e singularidades individuais. A função intelectual por eles exercida está relacionada à apropriação da escrita e ao seu potencial uso criativo, na exploração da própria cultura e das culturas das sociedades com as quais vão entrando em contato.

O diário de classe é mais uma vez justificado como instrumento privilegiado para a análise, visto que, por meio dele, práticas de letramento antes ausentes vão sendo construídas pelos novos escritores, ao cumprirem a sua função de intelectuais da cultura, agora também escrita.

A análise de como tais competências lingüísticas de ler e escrever vão se constituindo em novas convenções e práticas sociais, sob o controle dos grupos indígenas do Acre, fecha este capítulo.

No capítulo IV – Pulsante tensão –, farei desembocar esta discussão, circunscrita no capítulo anterior aos três estudos de caso, em uma discussão abrangente de certos conceitos e pressupostos presentes no campo teórico da educação e da educação indígena em particular, analisando, por exemplo, o conceito de “contradição”. Constituinte do currículo indígena em sua permanente tensão entre polaridades diversas, a contradição é um conceito dinâmico e implica a busca permanente de uma síntese entre oralidade e escrita, tradição e inovação, língua indígena e língua portuguesa, enfim, entre um saber étnico e um saber escolar, como analisarei, a partir das práticas curriculares e de escrita, nos diários de classe estudados.

No capítulo V – Três Estudos de Caso –, faço o exame descritivo dos diários selecionados do *corpus* geral do projeto no ano de 1991. Elucidarei aspectos do educativo, através do currículo indígena que se lê na narração original dos fatos escolares escrita pelos três professores, além de entender como o currículo

se constrói enquanto linguagem escrita e visual, na materialidade discursiva destes documentos.

No capítulo VI, faço a análise destas escritas tal como foram construídas pelos professores, o que me foi conduzindo ao entendimento dos atuais processos de letramento indígena, ou seja, ao uso social que vão fazendo do meio de comunicação escrita, com fortes marcas de sua tradição oral. Levei em conta autores da antropologia e da sociolingüística de língua inglesa, como Jack Goody (1968, 1979) e Walter Ong (1982), Shirley Brice Heath (1984) e Brian Street (1988), que discutiram nas últimas décadas questões relativas aos modos de comunicação oral e escrita em sociedades consideradas tradicionais.

No capítulo VII, realço algumas das perspectivas abertas para uma formulação educacional desta análise e seus resultados a serem estendidos e “negociados” junto aos professores índios na continuidade de sua formação.

A principal questão educacional que se coloca, na perspectiva de uma pesquisa que se pretende alimento da ação, é a seguinte: como aprimorar, com os dados empíricos e suas interpretações, o processo de formação dos docentes e assim continuarmos (nestas ocasiões de interação privilegiada, pesquisador não índio e pesquisador índio, durante os cursos de capacitação) a construção do currículo indígena num misto de ações de ensino e investigação participante, sem ignorar a tensão permanente que atravessa estas relações interétnicas e interculturais?

Busco ainda aprofundar a relação entre os resultados deste “estudo de caso” e a teoria educacional, tentando explicitar as dimensões mais teóricas da análise e sua possível contribuição e interação com outros trabalhos de investigação aplicada, seja no campo da Educação Indígena, em particular, seja no campo da formação de professores em geral.

Acompanho, assim, o significado acadêmico atribuído à pesquisa etnográfica e sua relevância para o conjunto das pesquisas educacionais:

En este tipo de investigaciones no es prioritario determinar la generalización empírica o representatividad de las descripciones de las escuelas estudiadas, o de los procesos específicos reconstruidos, ya que la relevancia del estudio responde a características particulares del contexto de investigación. Si es posible generalizar la construcción teórica que se elabora en el curso del análisis. A partir de esta concepción de escuela y de este tipo de categorías, es posible estudiar escuelas en diversos contextos, en los que los procesos predominantes pueden ser distintos. Una perspectiva histórica y comparativa permitirá ampliar el repertorio conceptual, de procesos y de categorías pertinentes a la escala de la vida escolar cotidiana y la historia particular de la escuela en América Latina. (Ezpeleta e Rockwell, 1987)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Nilda. *Aspectos curriculares de formação de professores no Brasil*. Rio de Janeiro, 1989. 24 p. mimeo.
- _____. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo. Cortez, 1992.
- AQUINO, Valle Terri. *Índios kaxinawá: de seringueiro caboclo a peão acreano*. Rio Branco, 1982.
- APPLE, W. Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- _____. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. *Maestros y textos*. Buenos Aires: MEC: Paidós, 1988.
- CASTELO BRANCO, M. Brandão. O gentio acreano. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Rio de Janeiro, v. 207, 1950.
- CUNHA, Euclides da. *Um paraíso perdido: ensaios, estudos e pronunciamentos sobre a Amazônia*. Rio de Janeiro, 1976.
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- EZPELETA, justa. *La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción*. México: DIE, 1986. 64 p. (Cuadernos de Investigación Educativa).
- _____. *Escuelas y maestros: condiciones, del trabajo docente en la Argentina*. Buenos Aires: Centro Editor de America Latina 1991. 150 p.
- EZPELETA, justa, ROCKWELL, Elsie. *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. México: DIE, 1992. 16 p.
- _____. *Desde la perspectiva del trabajo docente*. México: DIE, 1987.
- FOUCAULT, Michel. *Que es un autor?* Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala: La Letra Ed., 1990.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____. *Pedagogia radical*. subsídios. São Paulo: Cortez, 1983.
- GOODY, Jacques. *Literacy in traditional societies*. London: Cambridge University Press, 1968.
- _____. *La raison graphique: la domestication de la pensée sauvage*. Paris: Editions de Minuit, 1979.
- GOURHAN, André Leroi. *Le geste et la parole II: la mernoire et les rythmes*. Paris: Albin Michel, 1965.
- _____. *Le geste et la parole I: technique et langage*. Paris: Albin Michel, 1964.
- GRAMSCI, Antonio. *Obras escolhidas*. Lisboa: Estampa, 1974. v. I: Problemas da vida cultural.
- HAMEL, R. Enrique. Conflit socioculturel et education bilingüe: les cas des Indians Otomi au Mexique. *Iterations par le langage*, Paris, v. 36, 1984.
- _____. *Funciones social del language*. México, 1987. cap.: El conflicto lingüístico en una situación de diglosia.
- HAMEL, R. Enrique, MUÑOZ Hector. Le conflit lingüistique dans la Valle de Mesquital, México. *Langage et Societé*, Paris, n. 23, 1983.
- HEATH Shirley Brice. Tradición oral y tradición escrita, *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, v. 36, n. 36, 1984.

LAFONT, Robert. A propos de l'enquête sur la diglossie: l'intercesseur de la norme. *Lengas*, Montpellier, n. 1, p. 31-40, 1971.

_____. Stereotypes dans l'enquête sociolinguistique. *Lengas*, Montpellier, n. 7, p. 79-86, 1980.

LAGROU, Elsie. *Uma etnografia da cultura kaxinawá: entre a cobra e o Inca*. Florianópolis, 1991. Dissertação (Mestrado).

LATAPI, Pablo. *Investigación participativa: algunos aspectos críticos y problemáticos*. Pátzcuaro, 1986. 121 p. p. 124-131: Algunas reflexiones sobre la participación. (Cuadernos del CREFAL, 18).

MONTE, Nietta L. Alfabetização e pós-alfabetização indígena – uma experiência de autoria. *Em Aberto*, Brasília, v. 3, n. 21, p. 31-36, abr./jun. 1984.

_____. (Org.). *Estórias de hoje e antigamente dos Índios do Acre*, Rio Branco: Comissão Pró-Índio/Acre, 1984.

_____. Análise de uma experiência de autoria. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 67, n. 157, p. 661-666, set./dez. 1986.

_____. Algunas concepciones indígenas de educación. In: LOPES, L. Enrique, MOYA, Ruth (Eds.). *Pueblos Índios, estados y educación*, Lima: MEC-GTZ, 1989.

_____. *Conquista da escrita*. São Paulo: Iluminuras, 1989. cap.: Índios do Acre.

_____. *Algunas concepções indígenas de educação*. Rio de Janeiro: Nova: Vozes. 1990. (Caderno Educação Popular, 17).

_____. Repensando a educação bilíngüe e intercultural: o caso do Acre. In: SEKI, Lucy

(Org.). *Lingüística e educação na América Latina*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993.

_____. *La Piragua: Revista Latinoamericana de Educación y Política*. Santiago: Ceaal, [1993].

_____.; AGUIAR, Suely; MONSERRAT, Ruth. *Por uma educação indígena diferenciada*. Brasília: Fundação Pró-Memória, 1987.

MUÑOZ, Hector Cruz. Asimilación o igualdad lingüística en el Valle de Mezquital? *Nueva Antropología*, México, v. 6, n. 22, p. 25-64, 1983.

NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed., 1992.

ONG, Walter. *Orality and literacy*. London: Cambridge Univ. Press, 1982.

STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1985. 183 p.

STRAUSS, Levi. *Les tristes tropiques*. Paris: Librairie Plon, 1955.

TASTEVIN, C. Le fleuve muru: ses habitants, croyances et moeurs Kachina uwá. *LA Geographie*. Paris: Societé de Geographie, 1925. n. 4-5 t.63.

SIERRA, M. Tereza. Diglosia y conflicto intercultural. *Boletim de Antropologia Americana*, México, n. 8, 1983.

TODOROV, Tzvetan. *Mikhail Bakhtine: le principe dialogique*. Paris: Ed. de Seuil, 1981.

ZABALZA, M. A. *Los diarios de clase*. Barcelona: PPU., 1991.