

**Monica Rabello de Castro**

*Universidade Estácio de Sá (UNESA)*  
rabellomonica@uol.com.br

**Carlos Rodrigues de Moraes Neto**

*Universidade Estácio de Sá (UNESA)*  
crm@mn.ufrj.br

**Rosy Anne Miranda Soares**

*Universidade Estácio de Sá (UNESA)*  
rosy.anne@icloud.com

## **EDUCAÇÃO INDÍGENA: QUANDO A LINGUAGEM DETERMINA PRÁTICAS DOCENTES DIFERENCIADAS**

---

### **RESUMO**

Este estudo teve como objetivo analisar o trabalho docente de professores indígenas, na diversidade linguística da cidade de Macapá. Entrevistas foram meio de interlocução com cinco professores de indígenas sobre suas práticas pedagógicas, tendo como pano de fundo uma região multilinguista. A pesquisa adotou como referencial a teoria das representações sociais. Para a análise dos dados, adotamos como metodologia a técnica do modelo da estratégia argumentativa, que tem por objetivo a análise de discursos, identificando acordos e controvérsias para o acesso às representações. Os professores reconhecem o papel da escola como agente cultural cuja força provém do seu estatuto de instituição, esperando que as diversas culturas não sejam "diluídas" na cultura dos karaikō (dos não índios). Os alunos, no entanto, querem participar da cultura não índia, pois a sua vida individual autônoma depende dessa integração.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Professores indígenas. Multilinguismo.

### **INDIGENOUS EDUCATION: WHEN LANGUAGE DETERMINES DIFFERENTIATED TEACHING PRACTICES**

---

### **ABSTRACT**

This study aimed to analyze the teacher's work of indigenous teachers, linguistic diversity in the city of Macapa. Interviews were means of dialogue with five teachers of Indians about their teaching practices, with the backdrop of a multilinguistic region. The research adopted as theoretical framework the theory of social representations. For data analysis, we adopted the methodology of the argumentative strategy model, which aims analyzing speeches, identifying agreements and disputes to accessing social representations. Teachers recognize the role of the school as a cultural agent, whose strength comes from its institutional status, hoping that the various 2 cultures are not "diluted" in the culture of karaikō (non-Indians). Students, however, want to participate in nor indian culture because its autonomous individual life depends on this integration.

**Keywords:** Teaching. Indigenous teachers. Multilingualism.

**DOI:** 10.28998/2175-6600.2017v9n18p63

## 1 INTRODUÇÃO

Questões relacionadas à Educação Indígena têm sido tratadas levando em conta fortemente a dimensão cultural. E não poderia ser diferente, já que a história dos indígenas no Brasil tem demonstrado urgência em função de conflitos sérios que envolvem sua sobrevivência. No entanto, essa mesma urgência acaba por determinar a desvalorização de outras dimensões também importantes de sua cultura.

Em virtude dessa desvalorização, a Educação Indígena em algumas regiões não tem recebido a merecida atenção. Para refletir sobre essas questões, tomaremos como exemplo o caso de etnias que habitam a região do Amapá, especificamente, as Waiãpi e Apalai.

O Estado do Amapá possui 16 municípios e tem Macapá como sua capital. Macapá é uma área preservada, com cobertura florestal quase que totalmente conservada. Ela é a única capital do país banhada pelo Rio Amazonas e cortada pela Linha do Equador. Nessa região, a educação transita entre diferentes línguas, em um cenário de grande diversidade cultural. A educação e o multilinguismo são marcados pelas relações econômicas da região e atravessados pela intensa circulação do Euro, em função de suas fronteiras. A grande diversidade multicultural dos habitantes do Amapá perpassa ainda pela cultura das comunidades ribeirinhas; das comunidades quilombolas e das indígenas. Além do português, são diferentes línguas indígenas e dialetos locais, tendo ainda o francês e o holandês.

Coracini (2003) e Orlandi (2006) enfatizam que a língua constitui sentidos, produzidos por sujeitos dentro de suas realidades, na perspectiva de construção identitária. Significa dizer que as práticas no interior dos grupos são produzidas com linguagem, impondo o conhecimento dos processos linguísticos para a compreensão dos processos identitários.

No caso de professores deste tipo de região, Candau (2011) afirma que a diversidade seria constitutiva de suas práticas pedagógicas. Professores nessas regiões precisam construir um saber a respeito do ensinar em um contexto em que a linguagem é um fator que modifica as relações e interfere no aprendizado.

Especificamente a educação escolar indígena assume papel fundamental no projeto republicano de integração do índio à sociedade nacional por meio do trabalho. Ela é entendida como fundamental para a sobrevivência física dos índios e inclui não só o ensino da leitura e da escrita, mas também de outros conhecimentos sobre higiene, saneamento,

estudos sociais, aritmética, ensinamentos práticos de técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica e costura.

Gatti (2009) enfatiza que, no contexto da diversidade, é necessário adequar os currículos à prática pedagógica, uma vez que, não estando preparado para a diferença determinada pelo contexto multilinguista, o professor tem que criar as condições para fazê-la. Sua experiência e a de seus colegas é que dão sustentação para o que efetivamente é feito dentro da sala de aula. Professores que lecionam para indígenas são oriundos dessas comunidades ou das cidades e, nos dois casos, a sua formação redonda em dificuldades para a prática docente. Formar o professor índio e professores das cidades para a educação de índios esbarra em problemas de acentuada diferença cultural.

Quando se fala em educação escolar indígena, normalmente temos, por um lado, currículo indígena, professor indígena, língua e saberes indígenas; por outro lado, temos educação e disciplinas escolares, sistemas de ensino, conteúdos legitimados em “grades curriculares”. Na região amazônica, existem, por exemplo, escolas para formar professores indígenas e um dos maiores hiatos na relação professor-urbano x aluno-indígena está relacionado à comunicação. Oriundo de meios urbanos, o interlocutor articula seus pensamentos e diálogos em português, já o receptor muitas vezes apenas se comunica por meio de idiomas tribais ou dialetos.

Quando utilizamos o conceito Educação Indígena estamos, de certa forma, abrangendo os processos próprios de produção e transmissão dos conhecimentos destes povos, dos saberes ancestrais, que continuam sendo transmitidos oralmente de geração para geração, permitindo a propagação da cultura. O professor indígena se constitui, curiosamente, em um agente importante de enfraquecimento das línguas indígenas locais, que tendem a sofrer fortes influências dos centros urbanos. Tais professores são considerados líderes indígenas (agentes de saúde, agentes agroflorestais, representantes de entidades indígenas), aprendem de forma rudimentar o português e o francês (devido à proximidade da Guiana Francesa) em cursos de formação ou devido suas estadias nas cidades, depois levam essa língua para suas aldeias. Assim, os demais membros de suas comunidades passam a também querer aprendê-la e, mais importante, a ensiná-la a seus filhos em tenra idade, já que associam o domínio da língua portuguesa à possibilidade de que eles possam ocupar posições de prestígio social nas aldeias e possuir cargos assalariados.

Este estudo teve como objetivo analisar concepções de trabalho docente por professores indígenas da etnia Waiãpi e Apalai e de professores urbanos que trabalham nessas aldeias indígenas. Especificamente neste trabalho, interessou-nos apresentar e

discutir alguns achados desta pesquisa e que dizem respeito especificamente ao significado da Educação Indígena para eles e para os “não indígenas” que atuam em suas escolas. Foram feitas entrevistas bem próximas ao que chamamos de “conversas”, com cinco sujeitos sobre suas práticas pedagógicas, embora o estudo faça parte de uma investigação mais extensa da qual fizeram parte 20 sujeitos, para este artigo, escolhemos alguns participantes cujas falas se referissem especificamente à Educação Indígena. A pesquisa adotou como referencial teórico-metodológico a teoria das representações sociais, representações que emergem das práticas instituídas no âmbito social e cultural.

Para a análise dos dados, adotamos como metodologia a técnica do Modelo da Estratégia Argumentativa (CASTRO; BOLITE-FRANT, 2011), que tem por objetivo a análise de discursos, sendo essencialmente interpretativo, identificando acordos e controvérsias no acesso às representações sociais. Convém ressaltar que os argumentos favoráveis e os contrários permitem revelar indícios das representações de objetos constituídos nos grupos, dos valores que os grupos compartilham, possibilitando conhecer as representações sobre determinado objeto. Sendo assim, as representações sociais que os professores de índios de Macapá possuem em relação a suas experiências em contextos multilinguísticos foram analisadas nesta perspectiva, privilegiando identificar em seus discursos suas crenças e valores, que legitimam suas condutas.

## **2 POVOS INDÍGENAS DO AMAPÁ**

Os povos indígenas que hoje habitam a faixa de terras que vai do Amapá ao norte do Pará possuem uma história em comum de relações comerciais, políticas, matrimoniais e rituais que remonta há pelo menos três séculos. Essas relações até hoje não deixaram de existir nem se deixaram restringir aos limites das fronteiras nacionais, estendendo-se à Guiana Francesa e ao Suriname.

Essa amplitude das redes de relações regionais faz da história desses povos seja rica em ganhos e não em perdas culturais, como muitas vezes divulgam os livros didáticos que retratam os índios no Brasil. No caso específico desta região do Amapá e norte do Pará, são séculos de acúmulo de experiências de contato entre si que redundaram em inúmeros processos, ora de separação, ora de fusão grupal, ora de substituição, ora de aquisição de novos itens culturais. Processos estes que se somam às diferentes experiências de contato vividas pelos distintos grupos indígenas com cada um dos agentes e agências que entre eles chegaram, dos quais existem registros a partir do século XVII.

É assim que, pressupormos que os índios foram descobertos e que, por esse motivo, eles dependem de nosso apoio para sobreviver, mas com um pouco mais de conhecimento sobre a história da região podemos constatar que os povos indígenas desta parte da Amazônia nunca viveram isolados entre si. Também, que o avanço de frentes de colonização em suas terras não resulta necessariamente em um processo de submissão crescente aos novos conhecimentos, tecnologias e bens a que passaram a ter acesso, como à primeira vista pode parecer. Ao contrário disso, tudo o que estes povos aprenderam e adquiriram em suas novas experiências de relacionamento com os não-índios insere-se num processo de ampliação de suas redes de intercâmbio, que não apaga – apenas redefine – a importância das relações que esses povos mantêm entre si, há muitos séculos, ‘apesar’ de nossa interferência.

Os povos indígenas, na faixa de terras que se estende do estado do Amapá ao norte do Pará, habitam 8 terras indígenas demarcadas – sendo 7 homologadas – onde se distribuem, atualmente, 10 grupos indígenas, segundo informações atualizadas, que apresentamos a seguir: no Norte do estado do Amapá: - **Galibi Marworno**: habitam a Terra Indígena Uaçá, homologada pelo Decreto 298 (Diário Oficial da União 30.10.91), bem como a Terra Indígena Juminã, homologada pelo Decreto s/número (DOU 22.05.92); - **Palikur**: habitam às margens do rio Urukauá, afluente do Uaçá, na Terra Indígena Uaçá; - **Karipuna**: habitam as Terras Indígenas Uaçá, Juminã e Galibi do Oiapoque; - **Galibi do Oiapoque**: habitam a Terra Indígena Galibi do Oiapoque, homologada pelo Decreto 87844 (DOU 22.11.82). No Noroeste do estado do Amapá: - **Wajãpi**: habitam a Terra Indígena Waiãpi, homologada pelo Decreto 1.775 de 1996. No Norte do estado do Pará: - **Aparai e Wayana**: habitam a Terra Indígena Parque de Tumucumaque e a Terra Indígena Rio Paru d’Este, ambas demarcadas em 1997 e homologadas pelo Decreto 213 (DOU 04.11.97); - **Tiriyó e Katxuyana**: concentram-se na faixa ocidental da Terra Indígena Parque de Tumucumaque, ao longo dos rios Paru de Oeste e Cuxaré; algumas famílias compartilham as margens do médio e alto curso do rio Paru de Leste com os Aparai e Wayana; - **Wajãpi**: cerca de trinta pessoas, provenientes do alto rio Jari, co-habitam com famílias Aparai e Wayana nas Terras Indígenas Parque de Tumucumaque e Paru de Leste. - **Zo’é**: habitam a região entre os rios Erepecuru e Cuminapanema, numa terra indígena que foi demarcada em 2001, conforme a Portaria Declaratória 365 de 20.04.01, aguardando homologação.

Interessante observar que a escrita dos nomes dessas etnias leva consoantes que não são utilizadas no português, inclusive as línguas dessa região que possuem escrita foram, na maioria dos casos, feitas por ONGs estrangeiras, que estão nessas terras até hoje.

Em relação aos Wayãpi uma das etnias com as quais fizemos contato, verificamos que a cartilha que eles utilizam em suas escolas nas aldeias foi escrita por missionários de origem holandesa, o que pode explicar a presença dessas consoantes e da vogal “y”. Ao realizarmos uma das entrevistas com um índio dessa etnia, quando escrevíamos o nome em um papel, pelo som, escrevemos “uaiampi”, o que provocou no índio um esclarecimento imediato, quando ele soletrou como se escrevia corretamente o nome de sua etnia, com “w”s e “y”s.

A presença estrangeira entre essas etnias é marcante, no contato com esses indígenas. Na capital, Macapá, existe a Casa do índio, nela estão abrigados os doentes ou aqueles que estão em visita à Capital. A entrada nesta instituição é seletiva, funcionários abordam possíveis visitantes e, na maioria das vezes, interdita o acesso, sobretudo a turistas. Às ONGs, no entanto, esse acesso é permitido.

### **3 A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NO ACESSO ÀS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Interpretar o discurso de etnias distantes da realidade da civilização impõe cuidados, já que a própria língua, no caso o português, é segunda língua para eles. Com essa preocupação, lançamos mão de técnicas de análise para o acesso às Representações Sociais, baseadas em processos linguísticos que também ocorrem nestas etnias, no caso, a Teoria da Argumentação. Embora os sujeitos utilizem uma forma particular de argumentar, foi possível, através da técnica de Confrontação Retórica (CASTRO *et al.*, 2016) verificar nas afirmações feitas, a ocorrência de processos assemelhados.

A Teoria da Argumentação tem como ponto de partida situações de controvérsia, ou seja, aquelas em que o sujeito do discurso apresenta argumentos contrários aos de seu interlocutor, provocando o desconforto do sujeito e a necessidade de reestruturar seu discurso. O desconforto, quando o interlocutor é compelido a apresentar novos argumentos para a defesa de sua tese, pode se constituir em ameaça às representações sociais que são referências para ele. Segundo Castro *et al.* (2016, p.183):

A escolha de determinados acordos, e não de outros, informa crenças do sujeito a respeito das ideias, que acredita, vão ser relevantes para que sua tese seja aceita. A forma como os acordos são estruturados em seus significados relacionais e condicionais são compartilhados segundo uma coerência, que é estabelecida nas trocas comunicativas de determinado grupo semiótico, pois comungam de um modo linguístico particular. Ter acesso a essa estratégia indica a lógica do grupo de significar tal objeto.

Os acordos, que sustentam uma tese, tem grande potencial de serem indícios de representações sociais de um dado objeto para o grupo, representações estas que os membros recorrem quando seu núcleo central é ameaçado.

As controvérsias são identificadas no discurso do sujeito quando este manifesta que **não há adesão às afirmações que faz. Por não haver adesão, o sujeito se dirige àqueles** a quem pensa discordar e apresenta argumentos para fortalecer suas ideias. As controvérsias que evidenciamos são identificadas por uma tese, ou seja, a afirmação para a qual o indivíduo argumenta. A argumentação é feita ligando-se teses à acordos. Lembremos, acordos são afirmativas que o sujeito crê serem aceitas por seu auditório (CASTRO *et al* 2016, p.122).

Diante de uma controvérsia, o indivíduo escolhe acordos e argumentos para a discussão e estes revelam elementos constitutivos de representações sociais de objetos polêmicos. As representações sociais são verdadeiras teorias sociais práticas, organizadoras das relações simbólicas entre os atores sociais. Desse modo, processos argumentativos permitem apreender significados atribuídos pelos sujeitos aos objetos sociais.

A articulação da análise baseada na Teoria da Argumentação, a nova retórica (PERELMAN; OLBRECHTS–TYTECA, 1992) para a apreensão das representações sociais de objetos foi discutida por Mazzotti e Alves-Mazzotti (2010, p.73) para quem:

Nas negociações dos significados que constituem a representação social de um objeto, as pessoas assumem, alternadamente, posições de orador e de auditório, o que permite a utilização da análise retórica para a apreensão dos significados dessas representações para o grupo.

Muitas pesquisas desenvolveram essa ferramenta de análise. Duarte e Mazzotti (2003) propuseram que a racionalidade retórica pode ser utilizada como metodologia para identificação do núcleo de representações sociais. Grabovschi (2012) analisou as representações sociais sobre alimentação por crianças de idades e culturas diferentes utilizando a análise argumentativa e avaliando em que momentos da infância algumas estratégias argumentativas começam a ser utilizadas por crianças. Motta e Castro (2012) analisaram as representações sociais do trabalho docente por professores da escola básica, utilizando a análise argumentativa.

Os sujeitos, ao defender seus pontos de vista, ao argumentar sobre suas ideias, refletem sobre suas práticas. Refletir sobre a sua prática não é algo descolado do seu contexto, essa reflexão vai necessariamente englobar experiências práticas, afetos, interesses sociais e políticos. As práticas resultantes vão ser marcadas pelos valores e crenças pessoais de cada sujeito, resultantes da interação dele com os diferentes espaços sociais com os quais convive, tais como, a família, a escola, a igreja etc. Para tomar posição, decidir sobre como fazer algo, os sujeitos têm como referência as representações

sociais de seu grupo de pertença e também do grupo a que pertence seu auditório. Suas escolhas argumentativas se baseiam nestas representações.

As Representações Sociais (RS) funcionam como referência para que o grupo possa se posicionar positivamente ou negativamente em relação aos objetos. Essas representações regem as relações que os sujeitos estabelecem com o mundo e, com base nelas, os grupos tomam decisões. Portanto, as representações sociais influenciam diretamente as práticas dos sujeitos desse grupo.

Os resultados da análise argumentativa possibilitam a interpretação de um dado fenômeno. Nesse momento, os esquemas que revelam a argumentação vão possibilitar inferências a partir dos dados. As Representações Sociais dos objetos evocados, e que são centrais à compreensão do discurso, são relativos aos acordos e aos argumentos identificados que sustentaram as teses.

## **4 O DESENHO DA PESQUISA**

A pesquisa serviu-se de entrevistas com professores oriundos de zonas fronteiriças (na região de Macapá/Oiapoque), que trabalham nas aldeias indígenas das etnias escolhidas. As entrevistas ocorreram na cidade do Macapá e dizem respeito ao trabalho docente desenvolvido por estes professores.

Ao todo, foram entrevistados cinco sujeitos: quatro (4) professores indígenas e um (1) professor de indígenas não indígena; ambos foram escolhidos por sua característica de informantes-chave. Embora, não tenham sido as únicas entrevistas feitas durante a pesquisa, os cinco relatos foram escolhidos por favorecer a discussão que pretendemos neste trabalho.

Todos os indígenas falam português, porém, constatamos que eles têm dificuldades, tanto para falar quanto para entender. As entrevistas contaram com um roteiro previamente elaborado pelo grupo de pesquisa LANCE, com sede na Universidade Estácio de Sá, Campus Centro, Rio de Janeiro.

As entrevistas ocorreram entre o período de agosto de 2015 a março de 2017. Os diálogos foram gravados e, quando possível, filmados, para ser possível recorrer aos dados sempre que necessário. O objetivo das entrevistas foi o acesso às representações sociais do trabalho docente pelos professores de educação básica, inseridos no contexto de diversidade de fronteira na região de estudo.

A análise dos dados foi feita com o Modelo da Estratégia Argumentativa (MEA) proposta por Castro e Bolite-Frant (2011). O MEA busca identificar as teses e seus

argumentos na fala, recriando o contexto em que foram enunciadas, ou seja, os 'momentos de negociação', considerando os aspectos que caracterizam a cultura do locutor. Esse modelo serve como importante ferramenta para análise da fala visando o acesso às representações de professores dentro de um contexto caracterizado pela diversidade.

Castro e Bolite Frant (2011) afirmam que esse modelo de análise compreende como racional todo e qualquer tipo de interação linguística. Qualquer manifestação escrita ou falada pode ser submetida à análise do MEA, pois essas manifestações trazem em seu contexto os acordos e as controvérsias, e esses dois elementos colocam as representações em posição de destaque.

São dez passos para a sua aplicação e o ponto de partida é a busca das controvérsias nos discursos dos sujeitos, a identidade e a coesão dos discursos, a saber: 1- a leitura exaustiva do material; 2- a constituição do corpus de análise, que é um recorte da totalidade da fala escolhido de acordo com os objetivos da pesquisa, como também a descrição da atividade laboral dos sujeitos; 3- a localização das controvérsias; 4 - a enunciação das teses do locutor; 5- a busca dos argumentos utilizados pelos sujeitos para sustentar a sua tese; 6 - a aplicação da tipologia de análise para os acordos e para os argumentos encontrados, com o objetivo de fazer emergir a dinâmica do diálogo; 7- a montagem de esquemas resumindo a forma como o sujeito organizou o seu discurso; 8- a interpretação; 9- a busca pelas evidências da interpretação; 10- a submissão dos resultados a critérios de validação.

O MEA explica momentos de negociação de significados, quando se deseja convencer o outro de uma tese. Identificamos esses processos entre os sujeitos da pesquisa.

## 5 RESULTADOS

Os sujeitos da pesquisa trabalham em escolas de aldeias. A escolha desses sujeitos indica diferentes posições sobre a realidade encontrada na região. Duas entrevistadas são professoras indígenas, irmãs, pertencentes à etnia Aparai e falantes do tronco caribe. A professora EA tem trinta e cinco (35) anos e atua há onze (11) anos em sua aldeia ParaPará, localizada ao Leste do rio Paru D'Este, no Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque. A professora CA atua há mais de vinte quatro (24) anos no magistério e coordena o centro cultural indígena no centro de Macapá. Ambas as irmãs lecionam no parque do Tumucumaque. É importante assinalar que, durante nossa conversa com elas, explicaram que em geral mulheres não são escolhidas para serem professoras porque em

sua etnia a mulher ocupa uma posição que descreveram como, num certo sentido, “dificultadora” do trabalho docente.

Outros sujeitos entrevistados são da etnia Waiãpi: o professor indígena AW, que atua na Escola indígena Estadual Aramirã; e o professor Indígena NW, que trabalha na Escola Indígena da Aldeia karavõvõ.

O professor indígena AW, falante do tronco linguístico Tupi, mora na aldeia karapijuty, localizada município amapaense de Pedra Branca do Amapari, possui formação em Licenciatura Indígena no Oiapoque pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Nosso entrevistado, atualmente, é professor do Ensino Fundamental e Médio pelo Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI) e trabalha como professor da disciplina Cultura Indígena<sup>1</sup> na Escola Estadual Indígena Aramirã. AW tem quarenta e dois (42) anos, é casado, possui duas (02) esposas com as quais tem dezenove (19) filhos, sendo dez (10) com a primeira esposa e nove (09) com a segunda esposa. Durante nossa conversa, AW nos relatou que além da língua materna (o tupi), é também fluente na língua francesa e portuguesa.

O professor indígena NW, falante do tronco tupi, mora na aldeia Karavõvõ, localizada no Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque. Sua aldeia conta atualmente com uma população de quarenta (40) índios, todos de uma mesma família que vivem em uma região no limite do Amapá com o Estado do Pará, distante cerca de duas horas de avião e mais dez (10) dias de caminhada pela densa floresta que rodeia o Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque. Esse difícil e quase impossível acesso a sua aldeia, segundo nosso entrevistado, é devido a abundância da caça e da pesca e uma forma de preservar a aldeia de possíveis invasores, que segundo ele seriam os garimpeiros.

Único professor em sua aldeia, NW possui trinta e três anos (33) anos, casado e pai de quatro filhos; possui, de acordo com a sua expressão sorridente “**apenas**” uma única esposa. Quando indagado pela entrevistadora sobre o porquê do sorriso, NW respondeu que o “**outro professor waiãpi de outra aldeia tem três esposas**”, mas “**ele não pode**” porque seu sogro não tem outra filha, ou seja, sua esposa não possui outras irmãs e, segundo as tradições da etnia Waiãpi, ele só poderia casar com outras mulheres se sua atual esposa tivesse outras irmãs.

O quinto sujeito entrevistado foi a professora não indígena JOB que trabalha na Escola Estadual indígena Imakuana Amajarehpo – Aldeia Bona. Ela é formada em Letras com Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Linguística, Gestão em Docência do Ensino

---

<sup>1</sup> LEI Nº. 1.483, DE 06 DE MAIO DE 2010. Publicada no Diário Oficial do Estado nº. 4732, de 06/05/2011 - tornou obrigatória no Currículo Escolar do Ensino Indígena as disciplinas Língua Materna e Cultura Indígena.

Superior e recentemente concluiu outra Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Escolar Indígena, ofertada pelo Governo do Estado do Amapá através da Escola de Administração Pública do Amapá (EAP), em convênio com uma instituição particular de ensino. Com cinquenta e dois anos (52) anos de idade, ela pertence ao quadro efetivo do Governo do Estado do Amapá e há mais de vinte e nove (29) anos trabalha como professora em áreas indígenas da etnia Apalai. É fluente na língua indígena Apalai e fala ainda um pouco as línguas Tiriyo<sup>2</sup> e Wayana<sup>3</sup>. Sua atuação como docente em escolas indígenas teve início na década de 1980, quando aos vinte e três (23) anos, a convite de missionários Batistas, começou a ministrar aulas bilíngues na língua portuguesa e na língua materna Apalai na aldeia Bona, localizada no Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque. Seus trinta (30) anos de trabalho em escola indígena fez com que ela desenvolvesse um sentimento de pertença ao lugar onde viveu a maior parte de sua vida, deixando claro em suas afirmações que a “*aldeia sempre foi a sua morada*” e que a cidade, no caso a capital Macapá, seria apenas “*o seu local de passagem*”. Cita a importância da aldeia que ainda hoje trabalha como professora da Escola Estadual Indígena Imakuana Amajarehpo.

Neste trabalho, apresentaremos algumas teses defendidas pelos sujeitos e que julgamos essenciais para compreender a questão da Educação Indígena no país. Um fato que se destaca é que segundo as tradições hierárquicas da etnia Aparai, a filha caçula de uma família indígena não pode ter dentro da aldeia uma posição de destaque. De família em que todos os irmãos são professores, EA e CA, foram incentivadas pelo pai JÁ (o cacique da tribo) a estudar e exercer a docência, isso foi de encontro com a tradição da etnia Aparai. Segundo relatos na entrevista, por isso, durante muito tempo, a atuação delas como professoras, foi questionada pelos demais membros da aldeia.

A grande dificuldade do trabalho docente na fala de EA diz respeito exatamente à diferença cultural. Sua formação, segundo ela, seguiu preceitos da cultura não indígena.

Mas é assim, como a professora não indígena, a gente tem que – como é? – se virar, né. Fazer trabalho de acordo com a cultura, né.

Foi possível constatar que, para EA, a dificuldade se encontrava no fato de trabalhar em uma sala de aula onde todos eram seus familiares. Trata-se de um dado cultural, pois ela afirma que (...) *a família não respeita, alguns respeita, né ... o lado profissional* (...). É preciso entender o que EA afirma, quando fala em bagunça e falta de respeito. Esse foi um

---

<sup>2</sup> Etnia indígena, falante do tronco linguístico caribe, habitam na faixa Ocidental do Parque Montanhas do Tumucumaque, ao longo dos rios Paru de Oeste e Cuxaré. – Fonte Iepé

<sup>3</sup> Etnia indígena falante do tronco linguístico caribe habitam na faixa Ocidental do Parque Montanhas do Tumucumaque, ao longo do rio Paru d'Este. – Fonte Iepé

dos momentos da pesquisa que mais nos ativemos em compreender o sentido de suas palavras. Levantar-se sem permissão, não fazer tarefas e outros indicadores de disciplina nas escolas são nomeados desse modo por professores que atuam nas escolas não indígenas. No entanto, foi possível constatar que essa forma de agir de seus alunos é uma ação naturalmente da tribo, já que EA é mulher. Trata-se de um conflito instaurado por diferença cultural. A professora índia apresenta como TESE: A PROFESSORA ÍNDIA NÃO PODE ATUAR COMO A PROFESSORA NÃO ÍNDIA.

Percebe-se pela fala de EA que os sentidos expressos em suas palavras são diferentes do que entendemos. Ela utiliza como argumento que na sua sala de aula os alunos não fazem o que ela manda, no entanto, não é porque eles não a respeitam e sim porque na escola da sua aldeia o modelo instituído pelos “moldes da escola da capital” vai de encontro às referências dela e da tribo. Assim, a sala de aula da entrevistada não pode ser como o das outras escolas; baseadas nos moldes das formações que ela frequentou. O argumento apresentado é de que as relações no interior do grupo de pertença são relações de família, sendo o maior atributo de uma professora indígena é ter paciência com a sua família.

(...) eu acho que a professora tem que ter primeiro lugar, paciência, né. Com os alunos porque ali o aluno muita só sentado, fica só olhando não. Ali bagunça.. todo essas coisas, né, grita, aí o professor tem que... não pode gritar com seu aluno quando ele faz mal, essas coisas, né, o mãe não pode falar palavrões para eles, né. aí porque se não, o aluno **não pode** te respeitar, né (...).

Importante ressaltar a afirmação de que *o aluno não pode te respeitar*, pois sendo EA e CA mulheres, não podem pedir silêncio, tão pouco exigir tarefas, enfim, o que na escola não indígena seria um indicador de falta de respeito, na escola indígena é apenas uma questão de diferença de papeis, de hierarquia. Um dos temas mais debatidos nas escolas não indígenas é justamente a questão da indisciplina dos alunos. Como frequentam grupos de formação na capital, suas conversas com os demais professores não indígenas trazem o tema como importante e acabam por ter o sentido, para elas, de dificuldade.

Sob a luz das reflexões de Mazzotti e Alves Mazzotti (2010) é possível evidenciar que a escolha de determinados acordos informa a crença dos entrevistados em seu discurso, para que esta seja aceita. Assim, a forma como os acordos são estruturados em seus significados relacionais e condicionais são compartilhados segundo uma coerência, que se estabelece nas trocas comunicativas de um determinado grupo, pois, esses grupos comungam de um código linguístico e cultural. Neste sentido, o acesso a essa estratégia indica a lógica da entrevistada de dar um significado ao trabalho docente.

Assim, a professora índia precisa ter: "*paciência*", "*não pode gritar*", "*não pode falar palavrão*"; ela não pode fazer o que ouviu e foi ensinado a ela nos cursos de formação de professores na Capital, pois sua realidade é outra, é marcada pelo choque cultural entre a escola indígena e a escola não indígena. O "*respeito da escola tradicional*" é culturalmente diferenciado do "*respeito*" da escola indígena. O aluno de EA e CA não é disciplinado de acordo com os discursos que elas ouvem dos professores não índios das escolas da capital – em que a indisciplina e/ou os indicadores dela são taxados como "*falta de respeito*". Dizendo de outra forma, o que indica o significado de indisciplina na escola não indígena, na maioria das escolas indígenas é um comportamento esperado e justificado.

Para EA e CA, o que elas efetivamente realizam em sua sala de aula é diferente do que "ouviram" e lhes foi "ensinado" nos cursos de formação. Elas assumiram, portanto, o discurso dos professores não índios da capital, para os quais a questão da "disciplina" é um quesito "forte" e representa respeito. No entanto, apesar de ter ouvido, aprendido e assumido um discurso de professores da capital, elas não podem efetivamente fazer o que lhes foi ensinado, pois a realidade cultural do lugar onde vivem é outra. Portanto, para EA e CA, a maior qualidade do trabalho docente é a "paciência". É uma questão valorizada, pois por mais que queiram 'idealizar' o modelo de professor e da sala de aula, que possivelmente ouvem e têm referências nos cursos de formação, quando chegam à aldeia, as referências culturais são outras. São acordos do grupo social do qual pertencem em choque com o que elas aprenderam. Esses acordos anunciam o que pode e o que não pode, o que é legítimo ou não fazer.

A situação dos professores índios homens é bem outra. Durante a entrevista, NW falou que não escolheu ser docente, a escolha foi do cacique da tribo e que ele "*gostou muito de ser esse professor*". Afirma ainda que, se não fosse professor seria um técnico/mecânico de motor de popa, ou seja, queria aprender a consertar motores de barco – provavelmente porque trabalhando com motores náuticos teria uma forma mais rápida de locomoção. Possuindo um barco com motor de popa, ele poderia ir às diversas localidades de difícil acesso e que somente é possível chegar através de longas caminhadas pela floresta ou de barcos pelos rios e igarapés existentes na região.

NW ainda não havia terminado seu curso de formação, por isso tinha acompanhamento da ONG IEPÉ<sup>4</sup> e de técnicos da Secretaria de Educação do Estado do

---

<sup>4</sup> Termo tradicionalmente utilizado pelos grupos indígenas das Guianas para designar o amigo e parceiro de trocas nas suas redes de intercâmbio - É o nome dado ao Instituto de Pesquisa e Formação indígena, organização não governamental fundada em 2002 por profissionais de diversas áreas (antropólogos, biólogos e educadores) com o objetivo de contribuir para o fortalecimento cultural, político e para o desenvolvimento sustentável das comunidades indígenas do Amapá e do Norte do Pará. Possui como financiadores: Fundação

Amapá, para que aprendesse a planejar suas aulas. Porém, esse acompanhamento não foi suficiente, pois segundo ele “*entrou na sala de aula e nada sabia*”, isto é, não sabia como agir, como falar ou mesmo como ensinar. Seu “*aprender em saber ensinar*” aconteceu quando ele acompanhou outro professor da etnia Waiãpi em sua sala de aula e ficou, segundo suas falas, “*olhando ele dar aula*”.

Chamado de **pápá** (pai na língua Waiãpi) pela maioria de seus alunos, tal como os Apalaí, pois segundo ele “*todos os seus alunos são família, parentes*” -, NW possui uma forma diferenciada de ensinar que não está atrelada aos moldes tradicionais da escola não indígena. Ele possui 20 alunos com faixa etária entre 6 a 10 anos, todos eles são de sua aldeia, ou seja, da mesma família. A maioria de seus alunos não sabe ainda ler e escrever e não possuem nenhuma noção da língua portuguesa, usando apenas a língua mãe. Ao falar de sua atuação em sala de aula, NW descreve o seu trabalho docente da seguinte forma.

(...) dou matemática, português na língua materna ... eu dei exemplo pra meus alunos ... 3ª 4ª e 5ª etapa somente língua mãe, primeiro falo oral, até aprender o português (...).

Segundo ele, primeiro ensina as crianças na língua materna, utilizando para tanto, uma cartilha de alfabetização feita pelo IEPÉ e pelos professores indígenas. Estes também são responsáveis pela elaboração de uma gramática utilizada por outros professores indígenas.

(...) secretaria não fornece livros para a escola indígena e também eles não aceitariam. (...) eles fizeram todos os livros, Matemática, português na língua waiãpi feito por eles e pela IEPÉ (...).

Os livros fornecidos pela Secretaria de Educação não são utilizados por ele e nem pelos outros professores, pois o ensinar na língua indígena para ele e para os outros professores é muito diferente do ensinar na escola não indígena. Ele nos deu, como um exemplo, o fato de que a matemática na língua waiãpi só se conta até o cinco (5). Como ensinar a soma  $25+43$ ? Não existem palavras em sua língua para dizer isso.

Durante o primeiro semestre de cada ano escolar só tem apenas quinze (15) dias de aulas, pois tem que se respeitar o tempo de festas e lendas sagradas da tribo. Essas festas e comemorações duram meses, por isso, NW é enfático ao afirmar que, em períodos considerados sagrados pela a tribo, as aulas são paralisadas em respeito à cultura de seu povo.

NW se utiliza de desenhos que ele próprio faz para seus alunos no quadro de sua sala de aula, associando o desenho ao nome do animal, número ou objeto escrito em português. Em sua aldeia, devido ao difícil acesso, não existe energia elétrica ou papel, por isso, ele desenha no chão ou no quadro de madeira.

(...) dou matemática, português na língua materna .... Eu dei exemplo pra meus alunos ... 3ª 4ª e 5ª etapa somente língua mãe. primeiro falo oral ,até aprender o português , ou desenho no quadro e coloco em português no quadro para os alunos aprenderem ... Eu mesmo desenhei ... os alunos não sabe de falar o português .. ai eu desenhei a onça e coloquei o nome em português ... falo, o homem branco fala assim ... onça ! (...)

Diferente da cultura e costumes não índios, o professor indígena e seu grupo de pertença possuem uma rotina e costumes diferenciados. Sua alimentação não tem hora marcada; seu horário de alimentação é quando sente fome. Assim como tudo na aldeia, as aulas não têm horário para começar, por isso elas seguem o mesmo encadeamento cultural da tribo de pertença do entrevistado. Os horários das aulas são escolhidos pelo professor e cabe a ele decidir se a aula do dia será ministrada na parte da manhã ou na parte da tarde; ou mesmo se, antes das aulas, o professor primeiro vai para caça com os alunos para depois começar a aula. Para NW o mais importante é a *caça e a comida*, depois a aula. Diferentemente de EA e CA, NW não se queixa de indisciplina em sala de aula, ao contrário, ele tem legitimidade para mandar calar e para fazer os alunos cumprirem as tarefas que propõe.

Observamos que, antes de exercer o papel de professor da aldeia, NW é, acima de tudo, um caçador. Nos dizeres do entrevistado ao apontar que “*primeiro vem à caça e depois a aula*” não significa afirmar que haja um “desprestígio” da escola dentro da aldeia. A caça, tanto para NW como para a tribo é um fator primordial de sobrevivência de todo o grupo. Vivendo em uma região isolada e de difícil acesso, a tribo em questão possui hábitos alimentares muito particulares em relação às outras tribos da região. Alimentando-se quase exclusivamente da caça de animais e peixes, tem como base alimentar o beiju (espécie de bolo fino feito da massa da mandioca assada) além das frutas nativas. Assim, hábitos como tomar café, utilizar açúcar, sal, feijão, arroz não fazem parte da alimentação de seu grupo.

A fala de NW, o tempo todo foi caracteristicamente explicativa. Ao que parece, ele assume a postura de quem é o conhecedor da realidade, do objeto da conversa e não aceita como provocativas as réplicas dos pesquisadores.

Já AW, durante seu relato, falou das inúmeras viagens que fez pelo IEPÉ como representante da APINA<sup>5</sup>, tanto nacionalmente como internacionalmente. Segundo

---

<sup>5</sup> Disponível: <http://www.institutoiepe.org.br/infoteca/artigos/>

GALLOIS<sup>6</sup> (2003), os povos Waiãpis formam um *Conselho de Aldeias* – esta organização é também chamada de “APINA”, que não é uma sigla, mas o nome de um antigo subgrupo waiãpi *rememorados*, segundo estudos dessa pesquisadora, por sua *valentia*.

Perguntamos se AW era um caçador de arco e flecha, mas ele respondeu que não, era professor e justificou dizendo que para ser “*caçador de arco e flecha tem que ter uma coisa que cresce na visão da pessoa*” e nos deu o seguinte exemplo: “*um peito de um tucano lá em cima quando você é caçador você vê (o peito do tucano) no tamanho do céu; aí você faz só jogar a flecha e acerta*” e hoje em dia, “*eu não tem mais isso na minha visão*”. A justificativa para a “perda” de sua habilidade de caçador se deu por dois motivos: os estudos que iniciou aos dezenove (19) anos, provavelmente, essa formação foi pautada em concepções e conteúdos de escolas não indígenas; e as muitas viagens que fez lhe possibilitaram o contato com diferentes culturas, o acesso às ferramentas digitais e aos diversos modos de viver não índio, e que, de certa forma, o fez *desprestigiar* essa sua *habilidade de caçador*.

(...) como eu digo, a cultura é dinâmica, depois que estudei e comecei minhas andanças pra lá e pra cá, eu acabei esquecendo (..)

AW afirma que não é mais um caçador, “*é apenas um professor*”, diferente de NW. AW fez um curso de magistério no ano de 1996, por meio do qual “*aprendeu a dar aula formal, sistematizar, organizar e fazer plano de aula*”. Diz que aprendeu a dar aula no curso de magistério, conhecimentos que possivelmente foram adquiridos em estudos não indígenas, pois slogans como, planejamento, organização e sistematização são “carros chefe” das escolas oficiais e que, portanto, não se insere em estudos que tenham como princípio uma educação específica e diferenciada na formação de educadores para as escolas indígenas.

AW começou como professor nas séries iniciais, alfabetizando seus alunos na língua materna, ensinando como fazer frases, pequenos textos, histórias e matemática, porém, defende que o fundamental em sala de aula seria “*sistematizar a nossa cultura*”. Para ele essa sistematização seria fazer os alunos entenderem os conteúdos da escola, através da ótica cultural da comunidade. Como exemplo, indica a forma como é ensinada a matemática nas aldeias waiãpi:

(...) quando pergunto para o waiãpi o que é matemática e o aluno responde que matemática é 1, 2, 3, 4 e 5 -, eu digo: não é não!! .... a gente (os povos waiãpi) não

---

<sup>6</sup> Dominique Tilkin Gallois, Docente do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo, Coordenadora do Núcleo de História Indígena e do Indigenismo - NHII/USP e sócia fundadora da Ong Iepé. Informações retiradas do próprio texto desta autora e que estão disponibilizados no site do Iepé [www.institutoiepe.org.br](http://www.institutoiepe.org.br) – Acesso em 25/02/2016

conta não, a gente tem uma outra coisa que a gente chama de conhecimento matemático.

O conhecimento matemático dos waiãpis estaria atrelado à vivência da comunidade, pois a forma de calcular adquire as formas algumas referentes, a saber: *longe, perto, pequeno, grande, leve, pesado dentre outros*; palavras que existem na linguagem materna deles. Então, segundo nosso entrevistado:

(...) a gente mostra pros alunos que é diferente, a gente tem arquitetura waiãpi; aí temos que calcular na cabeça: quanto precisa de esteio, quanto precisa de palha pra gente colocar, a gente tira/calcula tudo certinho; então a gente sabe tudo isso através do nosso “conhecimento matemático”.

AW afirma que em suas aulas sistematiza também as festas de seu povo - as festas de pássaro, de onça, de borboleta e outros-, e que *“as festas não é da gente, é de “outros seres”, de “outras gentes”* que seriam, segundo as tradições da comunidade são: waiãpi, os peixes, a sucuri e outros animais, denominados pelas tradições do grupo como “gente”. Neste sentido, toda essa *sistematização cultural* é necessária para que, em suas aulas, *“o aluno possa entender que existe nossa cultura material e imaterial, isso eu chamo de sistematizar a cultura formal – através da escrita para não misturar com outras línguas com outras culturas”*.

Suas aulas, portanto, teriam como fio condutor a necessidade de desenvolver a cultura de seu povo. Trata-se aqui de uma hierarquização de valores em que o mais importante na educação indígena é valorização da cultura e o restante tem que ocorrer em função dessa premissa. Importante enfatizar que, o sentido dado ao termo sistematizar tem relação com o desenvolvimento de sua cultura, apesar de frisar sempre que a escola deve valorizar a cultura, esta não deve ser estática, deve interagir com as demais para ser mais rica.

A maior dificuldade em sala de aula enfrentada por AW é que os *“alunos não quer aprender a sistematizar nossa cultura, porque dizem que é fácil pra eles”*, segundo ele, seus alunos *“quer aprender outro conhecimento que é difícil; que é o conhecimento não indígena”*, o interesse de seus alunos é, sobretudo, aprender a língua francesa e o português. Segundo AW, seus alunos não estariam *valorizando o conhecimento indígena* por achá-lo *“fácil”* e terem o entendimento que *“já sabe tudo desde pequeno”*. Neste especial contexto, aprender outras línguas e outros conhecimentos não índios desperta no aluno interesse maior que aprender a *“sistematizar”* sua cultura.

O que de fato acontece é que os alunos querem conhecer *“outros conhecimentos não índios”* e, AW não se mostrou *“sensível”* e nem disposto a entender o porquê da importância de conhecer e entender a cultura dos *“KARAIKÕ”* (dos não índios).

Gallois (2003), em seus estudos antropológicos a cerca do “fascínio” das populações indígenas pela tecnologia e pelos saberes da cultura do homem branco, afirma que esse interesse não deve ser visto como uma “ameaça” que paira sobre os “saberes e técnicas ancestrais dessas comunidades”. Para ela, isso pode ser entendido como demanda e alternativas dos próprios índios diante da ampla convivência com nossas formas de “desenvolvimento”. Assim, descrever seus interesses particulares em adquirir novos saberes, o modo como estes conhecimentos são traduzidos e adaptados, através dos processos criativos possibilita trazer revelações muito mais esclarecedoras acerca das diferenças culturais.

Aproveitamos e indagamos qual material utiliza em suas aulas, a esse respeito AW argumenta que em suas aulas utiliza “os livros feitos por pesquisadores”- estes têm conteúdos e linguagem específica para as escolas indígenas e foram elaborados por professores que trabalham nas aldeias indígenas do Amapá, juntamente com o IEPÉ. Apresentamos abaixo alguns exemplos desse material feito pelos pesquisadores (professores):

**Figura 1: Cartilha de Alfabetização na Língua materna e o aprendizado da Língua Portuguesa**



Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora

AW nos esclarece que esse material “*uma parte está na língua materna e outra parte está em português*”, afirmando que “*quem fornece é o Iepé*”<sup>4</sup>. Ele explica também que para ministrar suas aulas faz uma pesquisa junto com os alunos “*que são grandes*”, alunos da Educação de Jovens e Adultos. Essa pesquisa consiste em construir conhecimentos que serão temas para o encadeamento de suas aulas, assim, segundo ele - “*eu e eles (alunos) sistematizamos, organizamos - eu aprendo com eles e eles aprendem comigo*” outro slogan que se houve em cursos de formação. Ele exemplifica o ensinar para os seus alunos, com o que seria uma gramática waiãpy: ***Ije amena pa*** – eu casei, ***Ene nemena pa*** – você casou, ***Awi omena pa*** - ele, ela casou, ***Peje permena pa*** – eles, elas casaram.

4 –Ong, já citada anteriormente por nós, na pág. 42 da dissertação.

As linguagens se misturam nas atividades do trabalho docente, aparentemente sem uma pedagogia clara. Apesar dos argumentos do entrevistado serem baseados em “propostas específicas e diferenciadas para o encadeamento de seu fazer pedagógico”, podemos inferir que sua prática está em consonância com discursos valorizados em escolas não indígenas – o uso constante da palavra *sistematização*, durante o “caminhar” de nossa conversa esclarece e exemplifica essa inferência. Assim, a proposta pedagógica, em relação ao ensinar indígena, é específica e diferenciada, mas, dentro de sala de aula, o “ensinar” do entrevistado releva que o seu fazer pedagógico está ancorado em práticas tradicionais.

Os atributos de professor indígena parecem remeter aos mesmos atributos de um bom chefe de família, um bom caçador, aquele que alimenta. A presença marcante da família ao se referir à escola aproxima sua representação de prática docente das concepções de EA e CA. NW exibe muita segurança ao falar de sua prática na escola e de não se incomodar com a ausência de formação para o ofício. Amparado por pesquisadores de sua cultura, elege o que é importante ensinar, o como ensinar e utiliza material feito expressamente para ele.

Foi possível perceber também diferenças na concepção das práticas de EA, CA, NW e AW. Por exemplo, EA, CA e AW fizeram curso na cidade, enquanto NW tem sua prática referida a de outro professor indígena. Essa distinção na formação pode explicar as suas representações de trabalho docente. Porém, é preciso esclarecer que os papéis do índio e da índia na escola determinam práticas diferentes. O professor indígena tem prática distinta da professora indígena por uma questão dos papéis que exercem culturalmente.

A professora JOB foi a única professora não indígena de alunos indígenas selecionada para esta discussão. Pareceu-nos relevante exemplificar diferenças marcantes na Educação Indígena, com o trabalho docente não indígena.

O universo multilinguístico existente na região é para JOB algo *natural*, que funciona como fio condutor para a interação da aprendizagem nas diferentes línguas. Assim, o Parque e seu complexo indígena é um ambiente sócio linguístico avançado, pois possui “*uma variedade de línguas faladas*”; línguas como: “*a língua Apalai, Tiriyo, Wayana, Kaxuyana, Waiãpi e o Português* e possuem ainda “*professores indígenas que falam muito bem e de forma fluente 3(três), 4(quatro) línguas*.”

(...) o meio social em que vivemos com muitas línguas sendo faladas ao mesmo tempo... esses ambientes multilinguísticos ajudam muito a questão da interação da aprendizagem ...não é algo diferente como é na cultura não indígena, é algo natural (...)

JOB afirma que na experiência como professora de alunos indígenas “*tem aproveitado o novo*”, aquilo que segundo ela tem sido ensinado em cursos ministrados na capital para professores que atuam nas áreas indígenas. “*Aproveitar o novo*” em sua sala de aula significa “*ajudar esse aluno, tanto da etnia apalai como de outras etnias, a pensar e a desenvolver o pensamento em relação ao outro e a si próprio*”. Para ela, um dos maiores focos da educação escolar indígena hoje seria a *interculturalidade* e que têm tentado colocar essa ideia em prática na formação dos professores indígenas e não indígenas. Ainda reforça seu argumento, afirmando que muitos professores não indígenas chegam às aldeias para ministrar suas aulas sem nenhum tipo de orientação. E que conversas procura ajudar esse professor a melhorar sua prática, utilizando aquilo que em sua longa experiência como professora em aldeia indígena aprendeu.

JOB defende sua posição com o argumento de que as “novas” metodologias estariam atreladas ao ensino tradicional e que, de certa forma, não tem “nada de muito novo” ou que tudo viria de algo envolto em algum “pedestal”. Para ela, o novo é o intercultural, o que ela não explica muito bem, demonstrando assim não ter uma noção muito clara do que seria esse novo. Ela defende a tese de que: O PROFESSOR TRADICIONAL PODE FAZER TUDO ISSO SEM PROBLEMA. Seu argumento se baseia em suas reflexões acerca de *como* o aluno indígena, naquele contexto tão diferenciado *aprende*. Reforça seu argumento respondendo às suas próprias indagações quando afirma que “*a partir do que eu sei de como esse aluno aprende, eu posso fazer/desenvolver uma prática que esteja atrelada à cultura desse meu aluno*”.

Para reforçar ainda mais seus argumentos, a entrevistada se utiliza da simbologia da cultura Apalai para sustentar a sua tese em favor de uma *nova pedagogia*, quando expressa que a primeira coisa que a criança indígena apalai aprende é a “*observar, durante essa observação ela aprende*. Isso acontece no ensinar dos pais, durante a construção de artefatos da cultura local. “*Ali, naquele ensinar milenar existe a ciência, a geografia, as crenças, as tradições, a língua materna... enfim, tudo (...)*”. Aquele observar silencioso, segundo JOB, estaria permeado por aprendizagem e seria “*o fazer criado através da observação e, portanto, a observação é o que efetivamente faz o apalai aprender*”.

Para JOB, uma das prerrogativas das diretrizes nacionais para a educação indígena é que se valorize o conhecimento tradicional, e este esteja atrelado ao conhecimento científico. Relata que “*tem se visto no parque Tumucumaque algumas aldeias que têm perdido um pouco o seu jeito de ensinar tradicional; esquecendo-se de suas práticas e achando que o conhecimento do não índio é o melhor*”. Argumenta sobre o quanto é necessário para a preservação dessas culturas e de seus fazeres tradicionais a valorização

cultural das comunidades locais. Seu argumento é de que a escola, neste sentido, a escola tem que se apresentar como o fio condutor para preservar a cultura e dar um maior e real valor a esses saberes tradicionais e simbologias. Além disso, para ela, traria *“um maior valor pra dentro da sala de aula, um maior valor de sua cultura”*.

JOB atesta a desvalorização da cultura indígena e a necessidade de o professor preservá-la. Trata-se aqui de uma hierarquização de valores, o mais importante na educação indígena seria valorizar sua cultura. O restante tem que ocorrer em função disso reforça o seu argumento ao afirmar que *“pensamos o ensino para a escola indígena de duas formas: o conhecimento não indígena e o conhecimento indígena; vários ciclos de dentro pra fora”*. Ela cita o Amapá como um estado *“pioneiro”*, pois suas ações proporcionaram a criação e a formação de uma classe de professores indígenas, a realização de concurso específico para professor indígena, a instalação de escolas estaduais indígenas e a inclusão no Currículo Escolar das escolas indígenas das disciplinas, Língua Materna e Cultura Indígena, ministradas, exclusivamente, por professores indígenas<sup>8</sup>.

O maior desafio, atualmente, seria a formação dos professores indígenas, que abriria caminhos para que eles possam *“ter autonomia”* para gerir as suas escolas; *seus alunos e suas terras*. Percebemos nessa afirmação que a (falta de) autonomia para gerir escola/alunos/terras estaria relacionada a não formação desses professores indígenas e que somente através dela, esses professores teriam espaços políticos para discutir a escola que eles querem/pensam para eles.

(...) eu penso que, quando nós tivermos professores índios tratando da educação escolar indígena e não o professor não índio; de fato teremos uma educação escolar indígena de verdade. Enquanto isso não acontece; nós temos uma educação escolar indígena pensada por não índios(..)

Podemos inferir da argumentação de JOB que a Educação Indígena ainda não está bem definida, ao que parece, não são os professores índios que a discutem, mas são eles que fazem a Educação Indígena acontecer, do jeito que entendem. A sua posição, enquanto professora é a de estar sempre atenta; observar e escolher aquilo que realmente sirva aos seus propósitos e que, portanto, mereçam ser aprendidos. Ou seja, nem mesmo ela, não índia, tem orientação para seu trabalho docente.

A preocupação com a preservação de valores e costumes indígenas e a aprendizagem dos valores e costumes das culturas não indígenas parece ser a grande

---

<sup>8</sup> LEI Nº. 1.483, DE 06 DE MAIO DE 2010. Publicada no Diário Oficial do Estado nº. 4732, de 06/05/2011 Lei Estadual que cria as disciplinas Língua Materna e Cultura indígena no Currículo escolar das Escolas Estaduais Indígenas.

preocupação entre esses professores no que concerne ao trabalho docente. Tanto uns quanto outros defendem a necessidade de uma dosagem entre essas duas preocupações. CA também afirma a diferença entre Educação Indígena e Educação para Indígena, dizendo sempre trabalhar nesse sentido, possivelmente influenciada por JOB, já que esta trabalha em aldeias próximas e em cursos de formação para professores indígenas.

## 6 CONCLUSÃO

Reconhecemos que este trabalho é apenas introdutório a uma discussão que se apresenta como necessária à Educação Brasileira. A Educação Indígena, tal como para outros grupos específicos de nosso país, tem tido pouca atenção de nós educadores, resultando em práticas que não atendem aos anseios dessas populações.

Choques entre etnias são esperados na educação desses grupos, porém, após 500 anos de convivência, deveríamos ter mais consistência sobre nosso trabalho docente. Este estudo mostra inúmeros aspectos delicados e que merecem atenção e respostas de estudiosos e pesquisadores. Ensinar pequenos grupos que se comunicam em outra língua, pensam em outra língua e vivem de modo muito diferente do nosso, merece mais reflexão.

Percebemos que todos os professores participantes reconhecem o papel da escola como agente cultural cuja força provém do seu estatuto de instituição, esperando que as diversas culturas não sejam “diluídas” na cultura dos **karaikõ** (dos não índios). Os alunos, no entanto, querem participar da cultura não índia, pois a sua vida individual autônoma depende dessa integração.

Encontramos professores formados em cursos que não diferenciam as diversas formas de trabalho docente que, pelo que mostramos, tem muitos desafios a serem enfrentados. A língua com a qual nos comunicamos está carregada de significados que remetem, necessariamente, às práticas dos diferentes grupos. Como ensinar a somar quem não tem palavras para contar? Como organizar a escola na qual existem diferentes saberes a serem ensinados e que desconhecemos? Como evitar desvalorizar aspectos culturais das culturas indígenas quando se impõem conteúdos de outra cultura?

Concluimos com mais dúvidas do que quando começamos. Esperamos, no entanto, ter sensibilizado a comunidade científica para esse problema.

## REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão. (). Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Revista Currículo Sem Fronteira**, v. 11, 2011. p. 240-255.

CASTRO, C. R. A confrontação retórica como técnica de coleta de dados para análise da montagem da estratégia argumentativa – MEA nas pesquisas de representações sociais de grupos homogêneos. In: CASTRO et al. **Análise das Interações em Educação: Retórica, Comunicação e Representações Sociais**. Nova Iguaçu: Marsupial, 2016.

CASTRO et al. **Análise das Interações em Educação: Retórica, Comunicação e Representações Sociais**. Nova Iguaçu: Marsupial, 2016.

CASTRO, Mônica Rabello de; BOLITE-FRANT, Janete. **Modelo da estratégia argumentativa: análise da fala e de outros registros em contextos interativos de aprendizagem**. Curitiba: UFPR, 2011.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **O desejo da teoria e a contingenciada prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

DUARTE, M.; MAZZOTTI, T. Análise retórica do discurso como proposta metodológica para as pesquisas em representação social. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 1, n.2, p. 81-108, jul./dez. 2003.

GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GALLOIS, Dominique Tilkin; GRUPIONI, Denise Fajardo. **Povos indígenas no Amapá e Norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam?**. IEPÉ 2003. Disponível em: [www.institutoiepe.org.br](http://www.institutoiepe.org.br). Acesso em março de 2015.

GRABOVSKI, C. L'étude des représentations sociales de l'alimentation: une approche développementale intégrative. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 8, n.16, p. 81-108, jul./dez. 2011.

ORLANDI, E. P. Introdução. (2006). In: ORLANDI, E.; LAGAZZI, S. (Org.). **Introdução às Ciências da Linguagem: discurso e textualidade**. São Paulo: Pontes, pp.13-29.

MOTTA, C.; CASTRO, M. R. Autoconfrontação e movimento de ressignificação de representações sociais no trabalho docente. In: CASTRO, M. R. (Org.). **Investigação do trabalho docente: sujeitos e percursos**. Rio de Janeiro. Caetés, 2012.

MAZZOTTI, T.; ALVES-MAZZOTTI, A. J. Análise retórica como instrumento para a pesquisa em Psicologia Social. In: **Estudos sobre a Atividade Docente**: aspectos teóricos e metodológicos em questão. Maceió: Educ/UFAL, 2010.

PERELMAN, Chaïm; Olbrecht-Tyteca, Lucie. **Traité de l'argumentation**: la nouvelle rhétorique. Bruxelles: Université de Bruxelles, 1992.